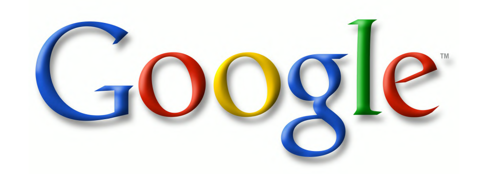
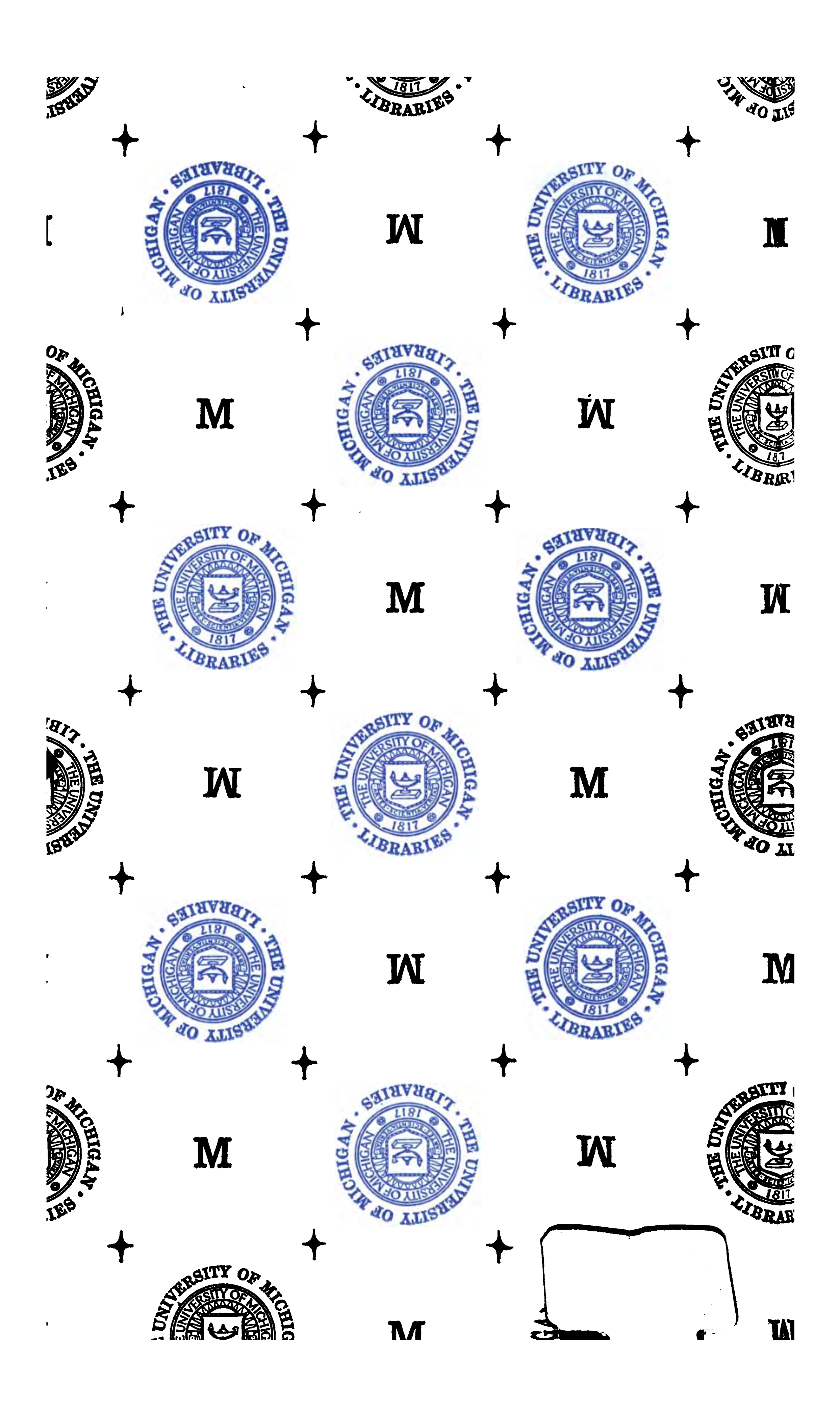
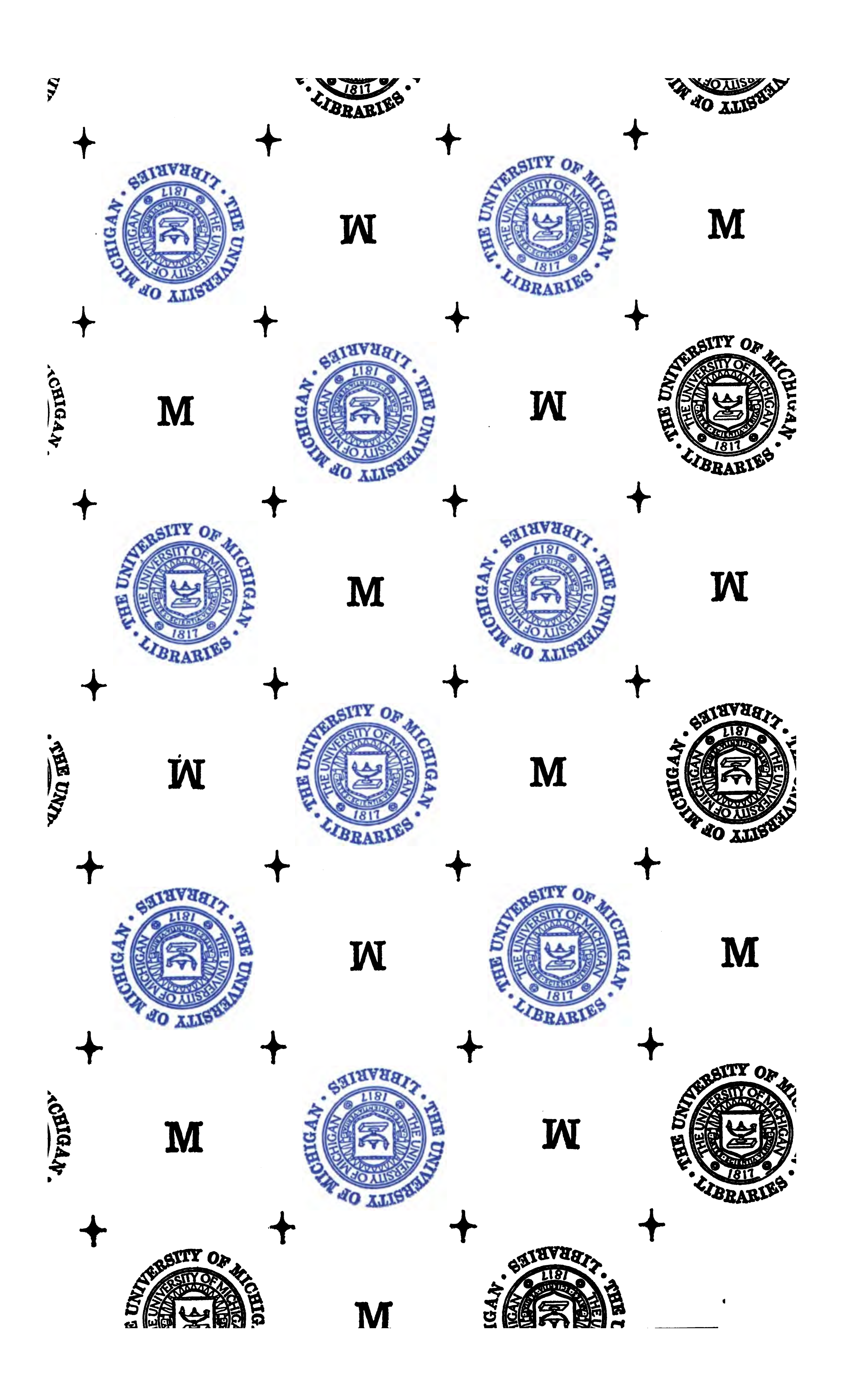
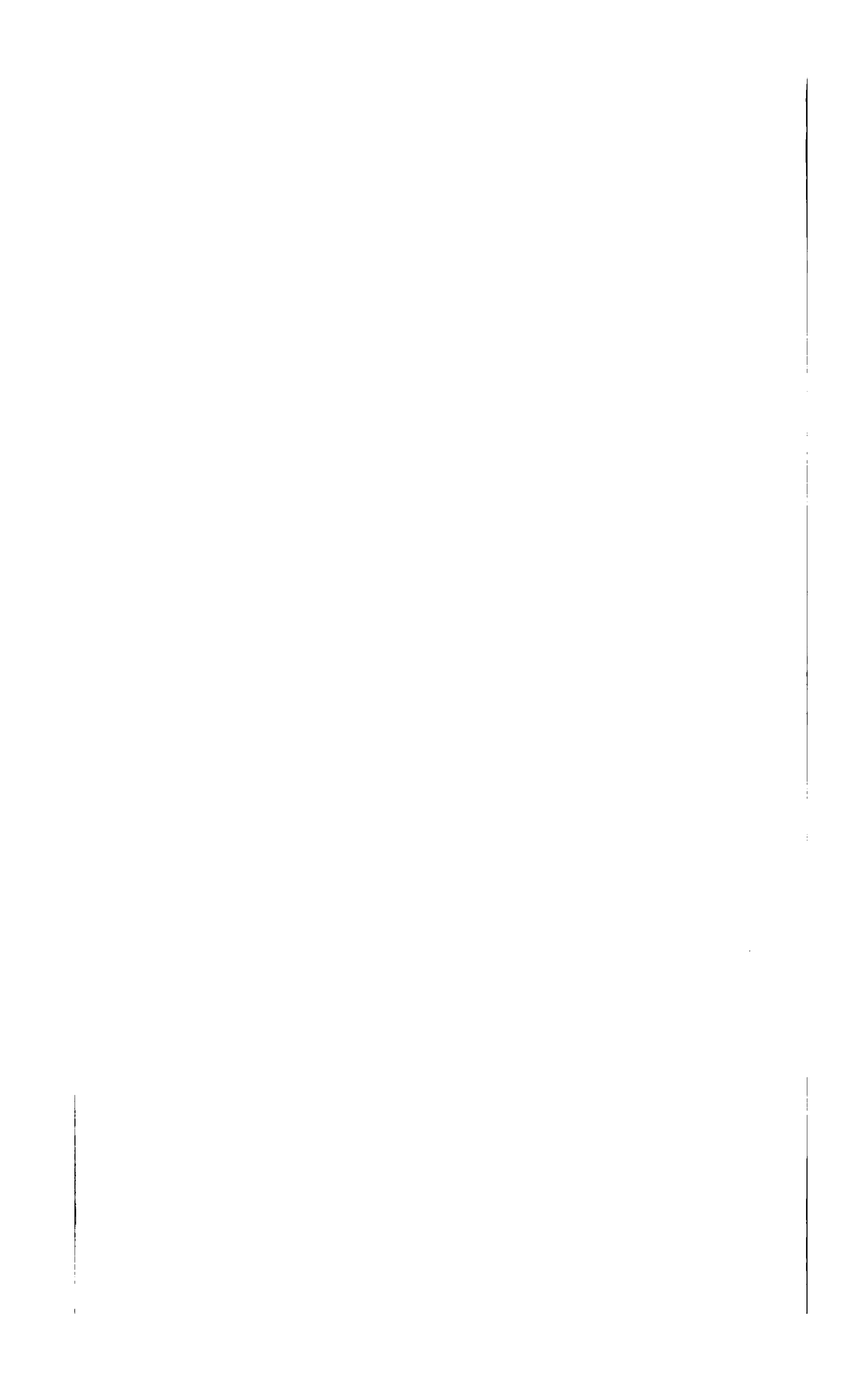








Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Zweiter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1891.

Inhaltsverzeichnis.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Zweiter Jahrgang.

1891.

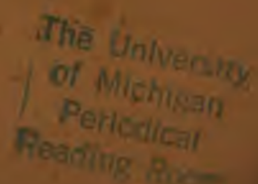
Der Jahrgang umfaßt 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an den Redaktor zu senden.

Heft I.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1891.



An die Vereinsmitglieder.

Die Ausgabe der ersten diesjährigen Nummer unserer Zeitschrift hat sich aus äußeren Ursachen verzögert. Die zweite und dritte werden sicher im Laufe des Sommers versandt werden.

Die Exemplare für Herren, welche derselben Schule angehören, sind jeweils zu sammen an einen Kollegen geschickt worden, meist an den Leiter der Anstalt. Wo etwa bei solchen Sendungen die Zahl der Exemplare aus Versehen unzureichend sein sollte, bitten wir um sofortige Nachforderung.

Der letzten Nummer des Jahres wird immer ein Titelblatt für den Jahrgang und ein Inhaltsverzeichnis zu allen Nummern beigegeben werden.

Auch das Mitgliederverzeichnis wird jetzt gedruckt und soll den Vereinsgenossen unentgeltlich zugeschickt werden.

Den Jahresbeitrag haben bisher entrichtet 1868 Mitglieder. Die Übrigen bitten wir, dies bis zu der am 19. Mai in München stattfindenden Generalversammlung (sieh S. 48) zu thun. G. U.

Verzeichnis eingesandter Schriften,
die noch nicht besprochen sind.

Sammlung Göschen. Bändchen 5. 6. 10—15. 19—21.

Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrh., herausgegeben von Herrmann und Szamatolski, bei Speyer und Peters. Band 1 und 2.

M. Bänitz: Das neue Gymnasium und das neue Realgymnasium. Berlin, Rich. Wilhelmi. 1890.

Max Hecht: Worin besteht die Hauptgefahr für das humanistische Gymnasium? Gumbinnen, C. Sterzel. 1890.

P. R. Müller und M. Müller: Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. im Anschluß an Cäsars gallischen Krieg. 3. Aufl. Halle 1890, M. Niemeyer. 2 Hefte.

Georg Neudecker: Grammatik oder Logik? Würzburg, Stahel. 1890.

Bescheidene Vorschläge eines Nichtphilologen zur Gestaltung unseres höheren Unterrichtswesens. Straßburger Verlagsanstalt. 1890.

J. B. Peters: Französische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. 2. Aufl. Leipzig, Fr. Lucas. 1890.

Karl Reisert: Zum deutschen Unterricht. Bamberg, Buchner. 1890.

Hermann Schreyer: Das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart. Halle a. S., Rich. Schroedel. 1890.

Albert: Liederbuch für Schulen. Altenburg, O. Bonde. 1891.

Kuno Fischer: Einleitung in die Geschichte der neueren Philosophie. 4. Aufl. Heidelberg, C. Winter. 1891.

Heinrich Loewe: La France et les Français. Lesebuch. Unterstufe. Dessau-Leipzig, Rich. Kahle. 1891.

Carl Nepers: Die Schule und die sozialen Bestrebungen und Gedanken über die Reform der Schule. Hamburg, Verlagsanstalt Aktiengesellschaft. 1891.

A. Ohlert: Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Hannover, Carl Meyer. 1891.

Ein Wort zur Schulreform von einem Philologen aus den Reichslanden. Hamburg, Otto Meißner. 1891.

Franz Rühl: Einzelheiten zur Gymnasialreform. Königsberg, Hartung. 1891.

Otto Schröder: Vom papiernen Stil. 2. Aufl. Berlin, Walther und Apolant. 1891.

Wilh. Ulrich: Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der unregelmäßigen Verba und der Regeln des Konjunktivs und Partizips. Leipzig, Fr. Lucas. 1890. 2 Hefte.

Voltaire: Siècle de Louis XIV. Im Auszuge herausgegeben von Ad. Mager. Leipzig, Fr. Lucas. 1891.

Jos. Weisweiler: Die Litteratur und Geschichte des klassischen Altertums im Dienste der nationalen und patriotischen Jugenderziehung. Paderborn, Ferd. Schöningh. 1891.

Die Gründung des Gymnasialvereins.

Der Plan, einen Verein zur Wahrung der humanistischen Schulbildung zu gründen, ging hervor aus Unterredungen, welche der Unterzeichnete im Herbst vorigen Jahres mit Eduard Zeller, Theodor Mommsen, Oskar Jäger, H. Kropatscheck, Heidelberger Universitätsprofessoren und badischen Schulmännern hatte, sowie aus Korrespondenzen mit einer größeren Anzahl auswärtiger Kollegen.

Man sagte sich, daß heutzutage zwar eine Überfülle von Vereinen vorhanden sei, welche im allgemeinen nicht empfehle, zu einer neuen Gründung zu schreiten, daß aber gerade im vorliegenden Fall die Vertretung der Sache durch Einzelne nicht genüge, sondern ein Zusammenwirken der Gleichgesinnten in ganz Deutschland dringend geboten sei.

Es giebt in einigen Ländern Deutschlands Gymnasiallehrervereine, die außer anderem das bezeichnete Ziel ins Auge gefaßt haben, aber die Gymnasiallehrer der verschiedenen deutschen Staaten sind bisher nicht in eine dauernde nähere Verbindung zur Verteidigung des klassischen Unterrichts getreten.

Es fehlt bisher ferner der höchst wertvolle, ja unentbehrliche Anschluß von gleichgesinnten Nichtfachmännern an die Lehrer der Gymnasien.

Diese Erwägungen führten zu einem Aufruf, dessen erste Sätze lauteten:

„Die Gefährdung des humanistischen Gymnasiums durch einen ungerechtfertigten pädagogischen Radikalismus bestimmte eine Anzahl überzeugter Anhänger der Grundsätze, auf denen die Organisation dieser Schulen beruht, zu dem Versuche, durch jährlich viermal erscheinende Mitteilungen alle diejenigen in wirksame Verbindung zu setzen, die unserer Nation die humanistischen Bildungsanstalten in ihrem Wesen unversehrt erhalten wissen wollen, so sehr sie auch jede wirkliche Besserung in Einrichtung und Betrieb bewillkommnen."

„Angesichts des Ernstes der gegenwärtigen Lage aber, welcher jeden Freund der humanistischen Schulbildung mahnt, den ihren Bestand bedrohenden Bestrebungen mit aller Kraft entgegenzutreten, sind die Unterzeichneten zu der Ansicht gelangt, daß man noch einen Schritt weiter gehen und einen Verein ins Leben rufen sollte, der sich zur Aufgabe macht, die Sache des Gymnasiums gegen seine Widersacher zu vertreten und das vielfach stark verwirrte Urteil über Ziel und Wert der humanistischen Bildung zu klären."

Der Erfolg einer ersten Umfrage bei einer Reihe von Gymnasialdirektoren und Nichtschulmännern war ein sehr erfreulicher. Wenn auch Einzelne, die wir als warme Freunde der humanistischen Schulbildung kennen, sich einer Vereinsbildung abgeneigt zeigten, so erkannten doch in der weit überwiegenden Mehrzahl die Gefragten das dringend Wünschenswerte des Zusammentretens durchaus an und gaben ihrer Freude über den Plan Ausdruck.

Im November konnten wir den Aufruf mit den Unterschriften einer größeren Anzahl von Männern verschiedener Berufsarten weiter gehen lassen.

Unter den Gymnasialdirektoren hatten unterschrieben in Berlin: Bardt, Bellermann, Büchsenschütz, Friedländer, Kübler, Paul, Redigan-Quaatz, Ribbeck, Georg Schulze, Schwartz; von rheinisch-westphälischen außer O. Jäger: Karl Göbel, Henke, Kiesel, Scheibe, Schneider, Uppenkamp, Zahn; von hessen-nassauischen: Hartwig, Heußner, Pähler, Reinhardt; von westpreußischen: Carnuth, Kretschmann; von ostpreußischen: Babucke, v. Drygalski, E. Grosse; von posenschen Nötel; von pommerschen Muff und Weicker; von schleswig-holsteinischen: Heß, Wegehaupt; von Direktoren der Provinz Sachsen: Briegleb, Frick, Urban; von Rektoren des Königr. Sachsen: Bernhard, Franke, Jungmann, Kämmel, Meltzer, Herm. Peter, Stürenburg, Wohlrab; von bayerischen: Arnold, Autenrieth, Markhauser, Anton Miller, Römer, Wecklein, Westermayer; von hessischen: Becker, Dettweiler, Schiller; von württembergischen: Bender, Pressel; alle badischen; Münnich in Schwerin; Richter in Jena; Stein in Oldenburg; v. Bamberg in Gotha; Krüger in Dessau; Bulle in Bremen.

Außerdem hatten damals unterzeichnet in

Berlin. Dr. M. Barschall, Sanitätsrat. Geh. R. Dr. Richard Böckh, Prof. der Statistik und Direktor des städischen statistischen Bureaus. Bankier Brock. Dr. Cannedt, Rechtsanwalt. Geh. R. Dr. Ernst Curtius. Dr. Hermann Diels, Prof. der klassischen Philologie. Justizrat Dirksen. Geh. Justizrat Dr. Eck, Prof. der Rechte. Kommerzienrat Francke. Geh. Justizrat Dr. O. Gierke, Prof. der Rechte. Wirkl. Geh. Oberjustizrat Dr. v. Gneist, Prof. der Rechte. Geh. Justizrat Dr. Goldschmidt, Prof. der Rechte. Dr. Freih. von der Goltz, Oberkonsistorialrat, Prof. der Theologie. Gutbrod, Geh. Oberregierungsrat. Freiherr v. Hammerstein, Landtagsabgeordneter, Chefredakteur der Neuen Preuß. Zeitung. Dr. Adolf Harnack, Prof. der Theologie. W. Harling, Deutscher Konsul a. D. Dr. jur. Hedemann, Rechtsanwalt, Mitglied der Direktion der preuß. Boden-Kredit-Aktien-Gesellschaft. Dr. Hirschberg, Prof. der Augenheilkunde. Dr. O. Hirschfeld, Prof. der alten Geschichte. Dr. Emil Hübner, Prof. der klassischen Philologie. Superintendent Hübner. Dr. Jaquet, Geh. Sanitätsrat. Dr. E. Kalischer, Sanitätsrat. Dr. J. Kaftan, Prof. der Theologie. Dr. Adolf Kirchhoff, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Kleinert, Prof. der Theologie. A. Knauert, Prediger an der Luisenstadtkirche. Dr. Krautwurst, Generalarzt a. D. Reichstags- u. Landtagsabgeordneter Dr. Kropatscheck. Leist, königl. Hofbuchhändler. G. v. Loeper, Wirkl. Geh. R. Dr. Möllendorf, Sanitätsrat. Prof. Dr. Theod. Mommsen. Geh. R. Dr. Pernice, Prof. der Rechte. Dr. C. Rößler, Geh. Regierungsr. Geh. Medizinalrat Dr. Rose, Prof. d. Medizin. Dr. R. Salmann, Sanitätsr. Scheibert, Major z. D. Dr. Erich Schmidt, Prof. d. deutsch. Philolologie. Scholz, Prof. Archidiakonus. Dr. M. Schulz, Stadtphysikus. Geh. R. Dr. H. v. Sybel, Direktor der preuß. Staatsarchive. Dr. Adolf Tobler, Prof. d. roman. Sprachen u. derz. Rektor d. Universität. Geh. R. Dr. H. v. Treitschke, Prof. der Geschichte. Geh. R. Dr. J. Vahlen, Prof. der klassischen Philologie. Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Waldeyer. Geh. R. Dr. W. Wattenbach, Prof. der Geschichte. Dr. Albrecht Weber, Prof. des Sanskrit. Karl E. Weber, Konsul a. D., Landtagsabgeordneter. Geh. R. Dr. Weinhold, Prof. der deutschen Philologie. von der Wense, Generalmajor z. D. Dr. A. Wilmanns, Generaldirektor der Königl. Bibliothek. Geh. R. Dr Ed. Zeller, Prof. der Philosophie. Dr. Julius Zupitza, Prof. der engl. Sprache und Litteratur.

Bonn. Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie und Pädagogik.

Breslau. Dr. Richard Förster, Prof. der klass. Philologie. Geh. R. Dr. M. Hertz, Prof. der klass. Philologie.

Dresden. Dr. med. Bachstein. Dr. phil. Freiherr v. Biedermann, Geheimer Rat. Hermann v. Broizen, Oberstlieutenant im Generalstab. Hofrat Dr. Büttner, Direktor der Kgl. Sächs. Landesblindenanstalt.. Otto Harlan, Konsul. Dr. P. Hassel, Geh. Regierungsrat u. Direktor des Hauptstaatsarchivs. Hofrat Dr. med. Hübler. Dr. F. Hultsch, Oberschulrat und G.-Dir. a. D. Th. Hultsch, Kommerzienrat und Mitglied des Reichstags. Karsten, Oberzollrat. Dr. Luboldt, Kommerzienrat. Dr. Pohle, Seminardirektor. Dr. O. Posse, Regierungsrat und Archivar. Dr. R. Schmitt, Prof. der Chemie an der technischen Hochschule.

Elberfeld. Geh. Sanitätsrat Dr. Graf, Mitglied des Abgeordnetenhauses.

Erlangen. Dr. Claß, Prof. der Philosophie. Dr. J. v. Müller, Prof. der klass. Philologie. Dr. v. Zenker, Prof. der path. Anatomie.

Freiburg i. B. Geh. Hofrat Prof. Dr. Bäumler, Direktor der med. Klinik. Reichstagsabg. Dr. Böttcher.

Freising. Reichstags- und Landtagsabgeordneter Gymnasialprofessor Dr. Orterer.

Gießen. Dr. O. Behaghel, Prof. d. deutsch. Litteratur u. Sprache. Dr. Birnbaum, Prof. d. Medizin. Dr. Birsch-Hirschfeld, Prof. der roman. Philologie. Dr. P. v. Bradke, Prof. d. vergleich. Sprachwissensch. u. d. Sanskrit. Dr. Gaehtgens, Prof. d. Pharmakologie. Dr. Gottschick, Prof. d. Theologie. Dr. R. Heß, Geh. Hofrat u. Prof. d. Forstwissenschaft. Dr. K. Höhlbaum, Prof. d. Geschichte. Dr. H. Hoffmann, Prof. d. Botanik. Dr. P. Jörs, Prof. d. Jurispr. Dr. F. Kattenbusch, Prof. d. Theologie. Dr. Krüger, Prof. d. Theologie. W. Kurtmann, Rechtsanwalt. Dr. Laspeyres, Prof. d. Staatswissenschaften. Dr. Löhlein, Prof. d. Gynäkologie. Dr. E. Müller, Prof. d. Theologie. Dr. Oncken, Geh. Hofrat und Prof. der Geschichte. Dr. A. Schmidt, Prof. d. Rechte. Dr. Joh. Schmidt, Prof. d. klass. Philologie Dr. H. Siebeck, Prof. d. Philosophie. Dr. W. Sievers, Dozent d. Geographie. Dr. B. Stade, Prof. d. Theologie. Dr. Wasserschesleben, Geh. R., Prof. der Rechte.

Göttingen. Dr. C. Dilthey, Prof. d. Archäologie. Dr. C. Dziatzko, Oberbibliothekar und Prof. d. Bibliothekswissenschaft. Dr. Ebstein, Geh. Medizinalrat und Prof. d. Medizin. Dr. König, Geh. Medizinalrat u. Prof. d. Medizin. Dr. F. Leo, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Fr. Merkel, Prof. d. Medizin. Dr. W. Meyer, Prof. d. klass. Philologie. Dr. J. Regelsberger, Geh. Justizrat, Prof. d. Rechte. Dr. H. Sauppe, Geh. Rat, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Weiland, Prof. der Geschichte. Dr. U. v. Wilamowitz-Möllendorff, Prof. d. klass. Philologie.

Greifswald. Dr. Maaß, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Marx, Prof. d klass. Philologie. Dr. J. Rehmke, Prof. d. Philosophie. Dr. Ulmann, Prof. d. Geschichte.

Hagen i. W. Dr. G. Holzmüller, Direktor der Gewerbeschule.

Halle a. S. Dr. Eduard Hiller, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Keil, Geh. Regierungsrat u. Prof. d. klass. Philologie. Dr. Schrader, Geh. Oberregierungsrat, Universitäts-Kurator. Dr. Vaihinger, Prof. d. Philosophie.

Heidelberg. Dr. Immanuel Bekker, Geh. Rat, Prof. d. Rechte. Dr. Buhl, Prof. d. Rechte. Dr. Moriz Cantor, Prof. d. Mathematik. Dr. v. Domaszewski, Prof. d. Geschichte. Dr. v. Duhn, Prof. d. Archäologie. v. Dusch, Staatsanwalt Dr. Erdmannsdörffer, Hofrat, Prof. d. Geschichte. Dr. Kuno Fischer, Wirkl. Geheimer Rat, Prof. der Philosophie. Hofrat Dr. Fürstner, Prof. d. Psychiatrie. Dr. C. Gegenbaur, Geh. Rat, Prof. der Anatomie. Dr. Rudolf Heinze, Geh. Rat, Prof. der Rechte. Dr. C. Holsten, Kirchenrat, Prof. d. Theologie. Generalmajor z. D. v. Horn. Dr. O. Karlowa, Geh. Hofrat, Prof. d. Rechte. Dr. Leo Koenigsberger, Geh. Rat, Prof. d. Mathematik. Fabrikbesitzer W. Landfried. Dr. med. Lobstein, Stadtrat. Hofrat Dr. Georg Meyer, Prof.

d. Rechte. Hofrat Dr. **Moos**, Prof. der Medizin. Dr. **Oppenheimer**, Prof. der Medizin. Dr. **Erwin Rohde**, Geh. Hofrat, Prof. d. klass. Philologie. v. **Scherer**, Geh. Regierungsrat, Vorstand des Bezirksamts. Dr. **Fritz Schoell**, Prof. d. klass. Philologie, d. Z. Prorektor. Geh. Hofrat Dr. **Rich. Schröder**, Prof. d. Rechte. Dr. **Stengel**, Prof. d. Landwirtschaft. Kreisschulrat **Strübe**. Dr. **Hans Wendt**, Prof. d. Theologie. Dr. **Wildens**, Oberbürgermeister. Hofrat Dr. **Zangemeister**, Prof. und Oberbibliothekar.

Jena. Dr. **Eggeling**, Staatsrat, Universitäts-Kurator. **Friedheim**, Major a. D. Dr. **Gelzer**, Hofrat, Prof. Dr. **Lipsius**, Geh. Kirchenrat, Prof. Dr. **C. Peter**, Schulrat, vorm. Rektor in Schulpforta. Dr. **Eugen Wilhelm**, Prof. d. Sprachvergleichung.

Karlsruhe. Dr. **Arnsperger**, Geh. Referendär im Ministerium der Justiz, des Kultus und Unterrichts. Prof. Dr. **Mich. Bernays**. Dr. **Böhtlingk**, Prof. d. Geschichte an der techn. Hochschule. Reichstagsabg. Dr. **A. Bürklin**. **Fieser**, Landgerichtsdirektor u. Landtagsabgeordn. **Wilh. Pleikart Freiherr v. Gemmingen**, Großh. Oberstkammerherr. **C. Haas**, Geh. Referendär u. Vorsitzender d. Gymn.-Beirates. Dr. **Adolf Hoffmann**, Kgl. Generalarzt a. D. Dr. **Jolly**, Großh. Staatsminister a. D., Präsident der Oberrechnungskammer. Zolldirektor **Lepique**. Dr. **Lübke**, Geh. Rat, Prof. d. Kunstgeschichte. Dr. **E. v. Sallwürk**, Großh. Oberschulrat. Dr. **W. Schell**, Geh. Hofrat, Prof. d. Mathematik am Polytechnikum. **Schmitt-Blank**, Oberstlieutenant a. D.

Kiel. Dr. **F. Blaß**, Prof. d. klass. Philologie. Dr. **J. Bruns**, Prof. d. klass. Philologie. Dr. **Erdmann**, Prof. d. deutschen Philologie. Dr. **Forchhammer**, Geh. R., Prof. der klass. Philologie. Dr. **Hänel**, Prof. d. Rechte. Dr. **Keck**, Gym.-D. a. D. Dr. **Krüger**, Prof. der Astronomie. Dr. **Mommsen**, Konsistorialpräsident, Kurator der Universität. Dr. **O. Roßbach**, Prof. d. klass. Philologie.

Königsberg. Dr. **Arthur Ludwich**, Prof. der klass. Phililogie. Dr. **Alfred Schöne**, Prof. d. klass. Philologie. Dr. **Philipp Zorn**, Prof. d. Rechte.

Leipzig. Geh. R. Prof. d. Rechte Dr. **Binding**, d. Z. Rektor. Dr. **Drechsler**, Senatspräsident beim Reichsgericht. Dr. **Dreydorff**, Pastor der ref. Kirche. Reichsgerichtsrat **Freiesleben**. Geh. Kirchenr. Prof. Dr. **Fricke**. Dr. **Gensel**, Sekretär der Handelskammer. Geh. Hofrat Dr. **Max Heinze**, Prof. d. Philosophie. Dr. **Kläppel**, Rechtsanwalt b. Reichsgericht. Dr. **Lipsius**, Prof. der klass. Philologie. Dr. **Pank**, Superintendent. Geh. Hofrat Dr. **Ribbeck**, Prof. d. klass. Philologie. v. **Simson**, Wirkl. Geh. Rat, Präsident des Reichsgerichts. Geh. Hofrat Dr. **Curt Wachsmuth**, Prof. d. klass. Philologie. Dr. **Windisch**, Prof. d. Sanskrit. Dr. **W. Wundt**, Prof. d. Philosophie. v. **Zeschau**, Oberst und Regimentskommandeur.

Marburg. Dr. **Wolf Graf Baudissin**, Prof. d. Theologie. Dr. **H. Cohen**, Prof. d. Philosophie. Prof. d. Rechte Dr. **Enneccerus**, Mitglied des Abgeordnetenhauses. Konsistorialrat Dr. **Heinrici**, Prof. d. Theologie. Dr. **W. Herrmann**, Prof. d. Theologie. Dr. **Max Lehmann**, Prof. d. Geschichte, Mitglied d. Akademie der Wissenschaften. Dr. **R. Leonhard**, Prof. d. Rechte. Geh. Medizinalrat Dr. **Nasse**, Prof. d. Medizin. Geh. Rat Dr. **Leopold Schmidt**, Prof. d. klass. Philologie. Geh. Justizrat Dr. **Ubbelohde**, Prof. d. Rechte, Mitglied d. Herrenhauses. Dr. **G. Wissowa**, Prof. der klass. Philologie.

München. Dr. **W. v. Christ**, Prof. d. klass. Philologie. G.-Prof. **Johann Gerstenecker**, Vors. des bayerischen Gymnasiallehrervereins. Geh. Rat Dr. v. **Pettenkofer**, Prof. der Hygiene, Präsident d. Königl. Akad. d. Wissenschaften. Dr. theol. **W. Preger**, Königl. Oberkonsistorialrat. Dr. **Rud. Schöll**, Prof. der klass. Philologie. Dr. theol. **A. v. Stählin**, Oberkonsistorialpräsident u. Reichsrat. **Joh. Walter**, Kgl. Oberlandesgerichtsrat. Geh. Rat Dr. **H. v. Ziemssen**, Prof. der Medizin, d. Z. Rektor.

Münster i. W. Dr. **M. Stahl**, Prof. der klass. Philologie

Rostock. Dr. **Aubert**, Prof. d. Medizin. Dr. **Bechstein**, Prof. d. deutschen Sprache u. Lit. Dr. **Bernhöft**, Prof. d. Rechte. Dr. v. **Brunn**, Prof. d. Rechte. Dr. **Dieckhoff**, Prof. d. Theol. Dr. **Gashagen**, Prof. d. Theol. Dr. **Gies**, Prof. d. Medizin. Dr. **Körte**,

Prof. d. Archäologie. Dr. Lehmann, Prof. d. Rechte. Dr. Lindner, Privatdoz. der engl. Sprache. Dr. Matthiaß, Prof. d. Rechte. Dr. Moennich, Privatdoz. d. Mathematik. Dr. O. Nasse, Prof. d. Medizin. Dr. Nösgen, Prof. d. Theologie. Dr. Reitzenstein, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Schatz, Prof. d. Medizin. Dr. Schirrmacher, Prof. d. Geschichte. D. Schulze, Prof. d. Theol. Dr. Schwartz, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Staude, Prof. d. Mathem. Dr. v. Stein, Prof. d. Philosophie. Dr. Albert Thierfelder, Prof. d. Medizin. Dr. Th. Thierfelder, Prof. d. Medizin. Wex, Oberstaatsanwalt.

Straßburg i. E. Dr. Groeber, Prof. d. roman. Philologie. Dr. F. Hoppe-Seyler, Prof. d. physiol. Chemie. Dr. Adolf Kießling, Prof. d. klass. Philologie Dr. Th. Nöldeke, Prof. der oriental. Sprachen. Dr. F. v. Recklinghausen, Prof. d. pathol. Anatomie. Dr. Gerhard v. Schulze-Gävernitz. Dr. Theob. Ziegler, Prof. d. Philos. u. Pädagogik.

Tübingen. Dr. L. v. Schwabe, Prof. d. klass. Philologie.

Anfang Dezember hatten die Anmeldungen die Zahl 1000 überschritten, und so schien es an der Zeit, eine Versammlung zum Zweck der Vereinsgründung zu berufen. Es wurde auf den Abend des 15ten Dezember in das Hotel de Rome zu Berlin eingeladen. Die Einladenden waren der Direktor des Wilhelmsgymnasiums in Berlin Dr. Kübler und sieben der Schulkonferenz angehörende Herren: Geh. Rat Albrecht von Straßburg, Provinzialschulrat Deiters von Koblenz, Geh. Sanitätsrat Graf von Elberfeld, Dir. Jäger von Köln, Reichstagsabg. Dr. Kropatscheck von Berlin, Geh. Oberschulrat Schiller von Gießen, Geh. Oberregierungsrat Schrader von Halle und der Unterzeichnete.

Zu der zahlreich besuchten Versammlung hatten sich auch manche Schulmänner, die zu dem Zweck nach der Reichshauptstadt gereist waren, eingestellt und eine ganze Reihe von Nichtschulmännern, so Fürstbischof Kopp, Geh. Rat Zeller, Geh. Rat Curtius, Geh. Justizrat Gierke, Geh. Sanitätsrat Graf, Reichstags- und Landtagsabg. Dr. Freiherr von Heeremann, die Professoren O. Hirschfeld, Erich Schmidt, Zupitza. Die Besprechung hatte den Zweck einer weiteren Verständigung zwischen Denjenigen, welche dem Aufruf zugestimmt hatten. So hatte man sich auch nicht erlaubt, die Unterrichtsbehörden zu bitten, daß sie uns mit ihrer Beteiligung beehren möchten. Doch war die Unterrichtsverwaltung thatsächlich, abgesehen von den Herren Albrecht und Deiters, auch durch Herrn Geh. Rat Kruse aus Danzig vertreten, der ein kräftiges Wort für die Mitgliedschaft auch von Schulräten sprach.

Den Vorsitz führte, durch Akklamation hierzu aufgefordert, Dir. Kübler. Über den Zweck des Vereins und die Wege ihn zu verwirklichen, sprach im Anschluß an einen der Versammlung gedruckt vorliegenden Entwurf der Vereins-Satzungen der Unterzeichnete. Er betonte, daß der Verein sein Ziel nicht bloß durch Zurückweisung ungerechter Anklagen gegen die Gymnasien, sondern auch durch Erwägung der etwa notwendigen oder wünschenswerten Besserungen zu verfolgen habe: denn alle Anwesenden kämen zwar sicher darin überein, daß das deutsche Gymnasium ein Kleinod der Nation sei, dessen Verlust sich alsbald nach den verschiedensten Richtungen unheilvoll fühlbar machen würde; aber zugleich sei wohl Niemand unter den Versammelten, der nicht im Einzelnen bezüglich der Organisation und des Betriebes seine Wünsche habe, und ein Gut werde besser gewahrt, wenn man seine Augen vor dessen änderungsbedürftigen Seiten nicht verschließe, als wenn man,

blind gegen diese, den gegenwärtigen Zustand für durchaus vortrefflich halte. Ferner wurde erörtert, inwiefern der Verein auch dazu mitwirken könne, die vielfachen das Gymnasium schädigenden Mißstände abzustellen, deren Ursachen nicht in ihm selbst zu suchen sind. Was endlich viertens als Aufgabe des Vereins schon in dem Entwurf der Satzungen genannt war, das Eintreten für die Standesinteressen der akademisch gebildeten Lehrer, wurde ebenfalls als etwas zur Wahrung der humanistischen Schulbildung sehr Wesentliches bezeichnet. Alle diese Aufgaben aber habe der Verein durch Zusammenwirken von Schulmännern und Nichtfachmännern zu erreichen, und ein großer durch den Verein zu erzielender Vorteil liege schon darin, daß hier die Gymnasialpädagogen mit den für Gymnasialfragen interessierten Nichtpädagogen die so oft vermißte Fühlung gewinnen könnten.

Die Satzungen, wie sie aus der Beratung und Abstimmung der Versammlung hervorgingen, lauten:

§. 1. Der Gymnasialverein verfolgt den Zweck, die humanistische Schulbildung zu wahren, sowohl durch Abwehr nicht gerechtfertigter Angriffe, als durch Erwägung der Besserungen, deren die Gymnasien hinsichtlich ihrer Organisation oder des Unterrichtsbetriebes etwa bedürfen. Auch zur Beseitigung der äußeren Hemmnisse, mit denen gegenwärtig das Gymnasium zu kämpfen hat, wird der Verein sich bemühen mitzuhelfen. Er sieht es ferner als seine Aufgabe an, für die Standesinteressen der akademisch gebildeten Lehrer einzutreten.

§. 2. Der Verein hat jährlich eine Generalversammlung an wechselndem Ort. Daneben finden eventuell Versammlungen von Ortsvereinen statt.

§. 3. Die sonstige Verbindung der Mitglieder geschieht durch eine Zeitschrift, die ihnen jährlich mindestens viermal zugeht.

§. 4. Die Generalversammlung wählt jährlich fünf Vorstandsmitglieder, denen das Recht der Cooptation zusteht. Die Gewählten verteilen unter sich die Geschäfte des Vorsitzenden, seines Stellvertreters, des Kassierers, des Schriftführers und des Redactors der Zeitschrift.

§. 5. Der jährliche Mindestbeitrag der Vereinsmitglieder beträgt zwei Mark, wofür sie die Zeitschrift kostenfrei erhalten.

Die Diskussion betraf unter Anderem die Worte von § 1 „der akademisch gebildeten Lehrer." Man fragte, warum hier nicht der Ausdruck „Gymnasiallehrer" gewählt sei. Mit Einstimmigkeit aber wurde schließlich die weitere der engern Bezeichnung vorgezogen, weil alle Lehrer mit akademischer Bildung in Standesfragen als eng verbunden gelten müssen. Zugleich wurde ausdrücklich bei Besprechung dieses Punktes darauf hingewiesen, daß der Verein in keinerlei Weise oppositionell gegen andere Schulgattungen auftreten solle.

Bei Feststellung des jährlichen Mindestbeitrages wurde bemerkt, daß zur Deckung der Kosten, welche die Anbahnung und Konstituierung des Vereins veranlaßt hätten, ein erstmaliger höherer Beitrag erwünscht sei.

Bezüglich der Generalversammlung wurde der Möglichkeit gedacht, sie bisweilen an den Ort zu verlegen, wo die allgemeine Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner tagt, auf einen Tag vor oder nach den Verhandlungen dieser.

Zum Organ des Vereins wurde einstimmig die vorliegende Zeitschrift bestimmt.

Die fünf von der Versammlung auf Vorschlag des Geh. Rats Albrecht gewählten Vorstandsmitglieder sind: Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Zeller in Berlin, Geh. Oberregierungsrat Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, Fabrikbesitzer Dr. jur. Frowein in Elberfeld, Gymnasialdirektor Dr. Kübler in Berlin und der Unterzeichnete. Diese kooptierten folgende Herren: den Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München Dr. Bernhard Arnold, den Rektor des alten Gymnasiums in Nürnberg und Mitglied des Bayerischen Obersten Schulrates Dr. Georg Autenrieth, den Oberschulrat und Gymnasialdirektor Dr. von Bamberg in Gotha, den Rektor des Gymnasiums in Ulm Dr. Bender, den Professor Gerstenecker am Luitpoldgymnasium in München, den Geh. Sanitätsrat und Landtagsabgeordneten Dr. Graf in Elberfeld, den Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Köln Dr. Oskar Jäger, den Reichstags- und Landtagsabgeordneten Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin, den Stadtrat Dr. med. Lobstein in Heidelberg, den Geh. Oberschulrat Direktor des Gymnasiums und Prof. der Pädagogik in Gießen Dr. Herm. Schiller, den Rektor des Gymnasiums zu Dresden-Neustadt Dr. Wohlrab, den Prof. der Philosophie und Pädagogik zu Straßburg Dr. Ziegler.

Unter diesen 17 Vorstandsmitgliedern übernahm Geh. Rat Zeller die Stelle des ersten Vorsitzenden, Geh. Rat Schrader die des zweiten, Dr. Lobstein die des Kassierers, Direktor Kübler die des Schriftführers, der Unterzeichnete die des Redaktors der Zeitschrift.

Die Zahl der Vereinsmitglieder ist jetzt über 2000 gestiegen.

Die Frage, ob die Zwecke des Vereins nicht etwa durch die erfolgten oder bevorstehenden Maßnahmen verschiedener deutscher Staaten bereits erfüllt sind oder bald zur Erfüllung gelangen werden, müssen wir entschieden verneinen. Weder wird es weiterhin an Angriffen gegen die humanistische Schulbildung fehlen, die nicht unbeachtet bleiben dürfen, noch werden Erwägungen über Besserungen in Organisation und Betrieb des Gymnasialunterrichts weiterhin unnötig sein. Die Beseitigung der den Gymnasialunterricht hemmenden äußeren Hindernisse endlich und die Hebung des Standes der akademisch gebildeten Lehrer sind Aufgaben, deren wirklich befriedigende Lösung wohl noch manche Bemühung fordern wird.

Was die anzustrebenden Besserungen in der Unterrichtsgestaltung betrifft, so möchte der Unterzeichnete als derzeitiger Redaktor der Vereinszeitschrift noch besonders zwei Wünsche aussprechen: daß, ebenso wie dies im ersten Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums" geschehen, auch Nichtfachmänner sich an der Diskussion über diese Fragen durch längere oder kürzere Artikel beteiligen möchten; und

daß in solchen Erörterungen auch weiterhin die entgegengesetzten Ansichten, welche innerhalb des Kreises der Verteidiger des humanistischen Unterrichts sich begegnen, zum Ausdruck kommen möchten, die Ansicht, welche stärkere Konzentration des Gymnasialunterrichts auf die klassischen Sprachen wünscht, und die, welche stärkerer Mitberücksichtigung anderer Unterrichtsgegenstände das Wort redet. Eine ruhige Abwägung der Vorteile und Nachteile beider Wege scheint mir im Augenblick eine der wichtigsten Pflichten für die Freunde der humanistischen Gymnasialbildung zu sein.

Alle Anmeldungen neuer Mitglieder sind gefälligst an den Unterzeichneten zu senden, der den Druck eines vollständigen Mitgliederverzeichnisses vorbereitet; alle Geldbeiträge dagegen an Herrn Stadtrat Dr. Lobstein in Heidelberg.

Dr. Uhlig.

Abschiedsgruß
an das alte Friedrich-Wilhelmsgymnasium in Berlin
von Paul Heyse.

Durch die Liebenswürdigkeit des Dichters ist es uns gestattet, folgendes Gedicht hier zum Abdruck zu bringen.

Mußt du nun auch, ehrwürd'ger Bau,
Der Zeiten Unbestand erfahren?
In deinen Mauern altersgrau
Soll keine Jugend mehr sich schaaren?
Wohl hieß sie höhnend dich den „Stall"
In junger Füllen Übermute;
Die Krippe doch kam ihr zu gute,
Und nun betrübt sie dein Verfall.

Die Jüngsten kaum. Was kümmert's die,
Auf welcher Bank sie lernend schwitzen?
In welchen Tisch verstohlen sie
Die eignen werten Namen schnitzen?
Doch wer — wie liegt das nun so weit! —
Dort seinen eingrub zu den andern,
Sieht trauernd nun ins Feuer wandern
Die Chronik seiner Jugendzeit.

Wohl mocht' er oft, du altes Haus,
Die Stunden dumpf in dir verdehnen,
Ins Freie, Weite sich hinaus
Zu schöner, grüner Weide sehnen.

Doch nahm im Drang des Lebens dann
Mit Prüfungen von andrer Schwere
Das Schicksal streng ihn in die Lehre,
Faßt ihn nach dir ein Heimweh an.

Da lenkt er wohl den Schritt einmal
Zur Koch- und Friedrichsstraßen-Ecke,
Daß er im Abendsonnenstrahl
Des Morgenrots Erinnerung wecke;
Und seinen Knaben an der Hand
Tritt er ins Haus, im Bann der Träume,
Und führt ihn durch die trauten Räume,
Ihm unvergeßlich wohlbekannt.

Auf diesem Flur, so spricht er leis,
Sah'n Yxem wir vorüberschwanken.
Das Griechisch, das ich heut noch weiß,
Dem feinen Alten muß ich's danken.
Dort oben wohnte, den führwahr
Unsterblich die „Brekiaden" [1]) machten;
Doch wie im Chor wir drüber lachten,
Er zwang uns, zu ihm aufzuseh'n.

Und sieh, hier unten links im Haus,
War Schellbach heimisch, unser Bester.
Mit Seufzen zog ich Wurzeln aus:
Die Liebe wurzelt immer fester.
Und Heydemann — noch seh' ich ihn —
Wie wir Primaner ihn empfingen,
Ein Ständchen seiner Frau zu bringen,
Da neuvermählt er hier erschien.

Und wenn im Hofe dichtbelaubt
Wir Knaben tummelten die Glieder,
Wie freundlich sah das graue Haupt
Des Vater Ranke zu uns nieder!
Noch ruhte in des Schulrats Schoß
Die düstre Überbürdungsfrage,
Selbst die latein'sche Aufsatzplage
Dünkt unserm Leichtmut nicht zu groß.

---

[1]) „Brekiaden nannten wir die denkwürdigen Aussprüche unseres verehrten Professors Bresemer, Ordinarius der Sekunda, der den Spitznamen Breke führte und an Kathederblüten Unglaubliches leistete. Eine große Anzahl dieser klassischen Apophthegmen ist in den seit einigen Jahren erschienenen Mitteilungen aus der Chronik des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums veröffentlicht worden." P. H. brieflich.

Glücklich Geschlecht! Noch war die Welt
Des dürren Nutzens euch verschlossen,
Noch hattet ihr den Sinn gestellt
Auf Ferienlust und Schülerpossen.
Doch schon begeistert' euch der Geist
Athens und Roms, ihm nachzustreben
Und auf gut Deutsch Bescheid zu geben,
Was αἰὲν ἀριστεύειν heißt.

Und euer Griechisch und Latein —
Ist's euch im Feld zur Last gewesen?
Zogt in Paris ihr nicht mit ein,
Weil ihr von Salamis gelesen?
Und habt im Frieden dann gesäumt,
Das Leben rüstig zu gestalten,
Weil ihr im Wunderland der Alten
So schöne Jugendzeit verträumt?

Nun denn, so laßt in Zukunft auch
Dies Glück der Jugend nicht erschüttern,
Vom Menschheitsmorgen einen Hauch
Die Stirn ihr ahnungsvoll umwittern.
Wie bald wird ihrer Seele Schwung
Der Staub des Werktags niederzwingen,
Hat sie nicht früh gestählt die Schwingen
Im Äther der Begeisterung.

Der Geist ist ewig; wandelbar
Die Form, drin er der Welt erschienen,
Und immer neue Priesterschar
Ersteht, dem höchsten Gut zu dienen.
So zieht denn andachtsfroh hinaus,
Und mögen gnäd'ge Götter walten,
Daß euch vergönnt sei, festzuhalten
Am alten Geist im neuen Haus.

September 1890.

Die Zukunft des deutschen Gymnasiums. Von Heinrich v. Treitschke.
Leipzig. Verlag von S. Hirzel. 1890. 81 S.

Es war sehr zeitgemäß, daß Heinrich v. Treitschke seine vor sieben Jahren in den preußischen Jahrbüchern veröffentlichten Bemerkungen über unsere Gymnasien, durch ein Nachwort vermehrt, jetzt in dem vorliegenden Büchlein über die Zukunft des deutschen Gymnasiums einem größeren Leserkreise wieder zugänglich gemacht hat. Niemand kann sagen, daß diesem Mann ein tieferes Verständnis für das geistige Leben und die Bedürfnisse unserer Zeit und unseres Volkes abgehe, und der Umstand, daß er nicht zünftiger Schulmann ist, hat ihm eine unbefangene Auffassung der Dinge eher erleichtert als erschwert. Überdies kennt man ihn als einen Mann, der große Gesichtspunkte hat und es versteht, dieselben in packender, geistreicher Form zur Darstellung zu bringen.

Treitschke's Schrift zerfällt in zwei Teile; der erste handelt von den Schwierigkeiten, mit denen die Gymnasien in unserer Zeit zu kämpfen haben, der zweite bezeichnet die Richtung, die sie einzuschlagen haben, wenn sie weiter gedeihen sollen.

Zunächst wird über die zunehmende Verflachung unseres geistigen Lebens Klage geführt. Man wendet sich von dem ab, was Ruhe, Sammlung und Andacht des Geistes, was eine intensive Hingabe der Gedanken fordert, also vor allem von dem, was als klassisch zu bezeichnen ist. Was die kurzlebige Tageslitteratur bietet, wird ebenso gierig verschlungen, wie es bald wieder verloren geht. Diese betrübende Thatsache auf weiteren Gebieten zu konstatieren, wäre nicht schwer gewesen, zumal ein Blick auf unsere Theaterverhältnisse hätte einen schlagenden Beleg dafür gegeben. Hier gilt es gegen den Strom zu schwimmen. „Eine Zeit, in der die Gefahr der Verflachung und der inneren Unstätigkeit so groß ist, wie in der Gegenwart, kann ihre Jugend gar nicht einfach genug erziehen. Sie soll sie nicht vielerlei lernen lassen, sondern ihr die Rüstigkeit des Leibes, die Frische des Geistes, die Kraft zu selbständigem Denken stählen, ihren Geist an das gründliche Verständnis weniger, aber bleibender und echter Werke menschlichen Schaffens gewöhnen und ihr so die Richtung auf das Ewige geben, damit sie fähig werde, aus einem engen Kreise wohlgesicherten Wissens durch eigene Arbeit allmählich hinauszuwachsen, den Gefahren der Zerstauung und Versandung, die im Wesen der modernen Bildung liegen, zu widerstehen." (S. 12.)

Weiter ist von den Bedrängnissen die Rede, welche die auf den Universitäten sich immer mehr entwickelnde Spezialforschung den mit ihnen aufs engste zusammenhängenden Gymnasien bereitet, insofern dieselbe namentlich das Umsichgreifen des Fachlehrersystems begünstigt. Dadurch geht die innere Einheit, der echte pädagogische Gemeinsinn verloren. Eine zu große Einseitigkeit in der Ausbildung der Philologen verkümmert den Ertrag ihrer Leistungen als Gymnasiallehrer. Dazu kommt der Einfluß, den die materielle Richtung unserer Zeit auf die Lehrpläne ausgeübt hat. Alles das schädigt unsere Jugend nicht nur nach der Seite der Leistungen, sondern auch nach der Seite des Charakters. Die Schulen stellen zu große Anforderungen an die häuslichen Arbeiten und hemmen so die freie Entwicklung der Individualität. Schließlich legt die übermäßige Verschärfung der Exa-

mina den Lehrern leider fast eine gewisse Nötigung auf, namentlich das Wissen der Schüler in bedenklicher Weise zu steigern. Kein Wunder, wenn durch alles das die Freudigkeit der Schüler herabgestimmt wird, wenn sie schließlich mit Mißmut von ihrer Schule scheiden.

Was soll diesen Übelständen gegenüber geschehen? Die Antwort lautet: „die Gymnasien müssen wieder bescheidener werden. Ihr Beruf ist, die jungen Leute für die Universität vorzubereiten, aber für die ganze universitas literarum, die Naturwissenschaften so gut wie die Geisteswissenschaften. Die wichtigsten Bildungsmittel für diesen Zweck sind außer dem Religionsunterrichte zuerst das Lesen der alten Klassiker, dann die Mathematik, an dritter Stelle der deutsche Aufsatz; allen anderen Schulfächern gebührt neben diesen nur ein bedingter Wert." (S. 42—43.)

Für den Unterricht in den klassischen Sprachen wird zweierlei geltend gemacht. „Weil der Mensch nur durch die Sprache denkt, darum bietet strenge sprachliche Zucht das natürliche Mittel, ihn zum Denken zu erziehen; und weil er ein historisches Wesen ist, darum kann er an der Gedankenarbeit eines Zeitalters altüberlieferter Kultur nur dann mit hellem Bewußtsein teilnehmen, wenn er ihre geschichtlichen Wurzeln einigermaßen kennt. Auf diesen beiden einfachen Erwägungen beruht die Notwendigkeit des klassischen Unterrichtes, und sie haben in dem Jahrhundert der Eisenbahnen noch nicht das Mindeste von ihrer überzeugenden Kraft verloren." (S. 44—45.) Als leitender Gesichtspunkt wird aufgestellt: das Übersetzen ist die Blüte des Verständnisses. Alle schriftlichen Übungen haben demselben dienstbar zu sein.

Der Wert der mathematisch-physikalischen Bildung wird voll anerkannt; ihre Beibehaltung wird als eine Lebensfrage für die Gymnasien bezeichnet. Über ihre Stellung zu den Sprachen heißt es S. 48: „Die allumfassende Sprache beherrscht einen ungleich größeren Kreis von Vorstellungen als die Mathematik." Sehr schön ist, was v. Treitschke vom Arzte sagt: „In unseren heutigen Lebensverhältnissen kommt vielleicht niemand dem Ideale harmonischer Menschlichkeit so nahe, wie ein klassisch gebildeter Arzt, der in seinem Berufe erfolgreich wirkt und zugleich der Bewegung des litterarischen und künstlerischen Lebens mit Einsicht zu folgen vermag." (S. 50.)

Dem Unterricht im Deutschen fällt insbesondere die bedeutungsvolle und schwierige Aufgabe zu, der heillosen Verwilderung entgegenzuarbeiten, die namentlich die Tagespresse verschuldet hat. Der Verfasser hätte hier vielleicht der Gegner des Gymnasiums Erwähnung thun können, die gern dem Latein einen großen Anteil an der Verschlechterung unserer Muttersprache zuschreiben. Wenn sie zum Beweise dafür einige Latinismen anführen, die sich bei den durch das Gymnasium Gebildeten finden, so will das recht wenig sagen gegenüber der segensreichen Wirkung, die das Latein dadurch ausübt, daß es in erster Linie auf Einfachheit und Klarheit dringt, Eigenschaften, die auf die deutsche Prosa schwerlich schädigend wirken können.

„Neben diesen drei Hauptzweigen des Gymnasialunterrichtes erscheinen alle

anderen Fächer als Beiwerk, das teils beschnitten, teils beseitigt werden kann." (S. 56.) Von der Geschichte heißt es, die Mehrzahl der akademischen Vertreter derselben würde ihr Urteil dahin abgeben, daß auf den Gymnasien nicht zu wenig, sondern zu viel gelehrt werde. Von den drei Stunden könne eine ohne Schaden entbehrt werden. Als unnütze Lehrfächer werden philosophische Propädeutik und deutsche Litteraturgeschichte bezeichnet. Im Französischen soll man zufrieden sein, wenn der abgehende Primaner Prosa geläufig übersetzen könne.

Dies der wesentliche Inhalt der Auslassungen v. Treitschke's. Dieselben werden freudige Zustimmung nicht nur in den Kreisen der Gymnasiallehrer, sondern bei allen finden, welche die gedeihliche Weiterentwicklung des Gymnasiums wünschen. Ich unterlasse es, zur Empfehlung der hier angeführten Gesichtspunkte Weiteres hinzuzufügen. Treitschke, der sich selbst als einen Laien bezeichnet, hat durch die energische Hervorhebung derselben der Sache des Gymnasiums bessere Dienste geleistet, als mancher Fachmann, der über die Reform desselben geschrieben hat.

Aber einigen Widerspruch fordert doch Treitschke's Schrift heraus, und ich halte mich verpflichtet, demselben Ausdruck zu geben auch auf die Gefahr hin, daß man mich beschuldigt, pro domo zu sprechen. Man liest namentlich im Nachwort recht bittere Urteile über den heutigen Betrieb des Gymnasialunterrichtes, und, wie natürlich, werden die Lehrer für denselben in erster Linie verantwortlich gemacht. Dem gegenüber sei es erlaubt, darauf hinzuweisen, daß es sicherlich keine leichte Sache ist, über die gegenwärtigen Leistungen der Gymnasien im deutschen Reiche ein allgemein gültiges Urteil abzugeben. Treitschke hat das Gymnasium, die Kreuzschule in Dresden, Ostern 1851, also vor nahezu vierzig Jahren verlassen. Er gedenkt derselben mit treuer Anhänglichkeit. Alle wesentlichen Fächer waren namentlich in der obersten Klasse in berufenen Händen. Seitdem hat er dem Gymnasium ein warmes Interesse gewahrt und sicherlich auch reiche Gelegenheit gehabt, mannigfache Beobachtungen zu sammeln. Aber sollten dieselben nicht doch auch vom Zufall beeinflußt sein? Das, worüber am meisten gesprochen wird, ist nicht das Normale, das Vernünftige, das Selbstverständliche, das man doch, wenn man nicht Pessimist ist, als das Vorherrschende wird ansehen dürfen. Absonderlichkeiten, wie die S. 20 ff. erwähnten, sind ein viel pikanterer und deshalb nur zu sehr bevorzugter Gesprächsstoff. Kein Zweifel, daß es kaum eine mögliche Verkehrtheit giebt, die nicht auch thatsächlich in einem der leider zu zahlreichen Gymnasien vorkäme. Ist dies in anderen Sphären menschlicher Thätigkeit nicht auch der Fall? Aber inwiefern sind solche Verkehrtheiten typisch für die Unterrichtsweise einer ganzen Zeit? Diese Frage zu beantworten, werden wohl nur wenige die genügende Unterlage haben. Da aber unsere Zeit so geschäftig ist, alles ans Licht zu ziehen, was in den Mauern der Gymnasien Sonderbares vorkommt, so ist wohl die Mahnung nicht überflüssig, alledem gegenüber Kritik und Vorsicht walten zu lassen.

Die Vorwürfe, die insbesondere den Philologen gemacht werden, werden wesentlich mit auf den akademischen Betrieb ihrer Wissenschaft zurückgeführt. Und zuzugeben wird sein, daß aus dieser Wurzel manches Unkraut emporgeschossen ist, aber gewiß nicht soviel und nicht in so weitem Umfange, als v. Treitschke an-

nimmt. In allem Hauptsächlichen wird doch die akademische Vorbildung der Gymnasiallehrer kaum eine Änderung erfahren dürfen. Möge wenigstens nie eine Zeit kommen, in welcher der Gymnasiallehrer direkt für sein Amt zugerichtet wird! Möge es für ihn nie einen anderen Zugang zu demselben geben, als den durch die Hallen der Wissenschaft! Wir haben die Überzeugung: nur wer selbst weiß, was Wissenschaft ist, kann den Weg zu ihr zeigen und ebnen. Die Examina für die Kandidaten des höheren Schulamtes gelten wohl nirgends für leicht. Das ist ein großer Segen, das schreckt die Bequemen, die Banausen ab. Thatsächlich rekrutieren sich die, welche sich dem Schulfache zuwenden, in der Regel aus den besten Schülern, und wer nicht einen idealen Zug hat, wendet sich nicht einer Laufbahn zu, die wohl mehr innere Befriedigung gewähren kann, wie viele andere, aber wenig mit äußerem Glanze umgeben ist. Es ist vollkommen richtig, daß zwischen dem akademischen Studium und der Schulpraxis eine tiefe Kluft gähnt, daß ein guter Philolog, ein guter Mathematiker noch kein verwendbarer Lehrer zu sein braucht. Aber meistenteils ist das doch der Fall und zwar deshalb der Fall, weil wohl niemand den Lehrerberuf wählt, der nicht Lust und Liebe zum Unterrichten hat. Überdies hätte Treitschke doch nicht unerwähnt lassen sollen, daß zur Ausfüllung der Kluft zwischen Universität und Gymnasium gerade jetzt durch Erweiterung der Probezeit, durch Errichtung pädagogischer Seminare recht Wesentliches geschehen ist. Und wird dieser Weg nur weiter verfolgt, so werden sicherlich manche Klagen verstummen.

Ein Vorwurf, der dem altsprachlichen Unterricht gemacht wird, ist jedenfalls nicht in dem Umfange gerechtfertigt, in dem er ausgesprochen wird. Die Fertigkeit im Lesen der alten Schriftsteller hat im ganzen nicht abgenommen, sondern im Gegenteil eine wesentliche Steigerung erfahren. Es wäre doch auch geradezu wunderbar, wenn die neueren Regulative eine Einschränkung der Übungen zu Gunsten der Lektüre anordneten und davon ein Erfolg nicht zu verspüren wäre. Das Beobachtungsgebiet des Berichterstatters ist kein weites. Vielleicht ist es ihm aber gestattet, hinsichtlich der sächsischen Gymnasien zu erwähnen, daß die Prüfungskommissare, zu denen auch Universitätsprofessoren gehören, vielfach ihre Anerkennung nach dieser Richtung rückhaltlos ausgesprochen haben. Und Sachsen wird in dieser Beziehung keinesfalls eine bloße Ausnahme sein.

Auch eine andere Besorgnis, die v. Treitschke hegt, ist nicht durchaus begründet. Daß der Beginn des Unterrichtes im Griechischen in die Untertertia verlegt ist, hat demselben keinen wesentlichen Abbruch gethan, zumal da die Stundenzahl entsprechend vermehrt worden ist. Hier ist die Beobachtung, die in engerem Kreise gemacht wird, schon insofern beweisend, als sie die Möglichkeit konstatiert, auch mit dieser neuen Einrichtung das Erforderliche in wünschenswerter Weise zu erreichen. Da der Untertertianer mehr sprachliche Schulung und Verständnis und auch ein noch genügend frisches Gedächtnis mitbringt, so läßt sich schon wieder einholen, was früher in Quarta geleistet wurde.

Und auch in einer mehr untergeordneten Frage wage ich von praktischen Gesichtspunkten aus einen Widerspruch. Die Einführung der neuen Orthographie

war kein Mißgriff, sondern eine Wohlthat für die Schule. Schon in früheren Zeiten ist es mehrfach vorgekommen, daß der eine Lehrer, meist natürlich ohne das Bewußtsein einer Kollision mit seinem Kollegen, das für falsch erklärte, was der andere seinen Schülern mühsam beigebracht hatte. Dieser Zwiespalt nahm recht bedenkliche Dimensionen an, als die orthographischen Fragen zu brennenden Tagesfragen wurden. Gewissenhafte Rektoren trafen Vereinbarungen, die nicht gerade leicht herbeizuführen waren, aber das konnten sie nicht verhüten, daß die von anderen Schulen Kommenden umlernen mußten. Dieser unnützen Quälerei ist durch die Festsetzung der Orthographie ein Riegel vorgeschoben. Und mag man auch in Einzelheiten abweichender Meinung sein, der praktische Gewinn ist handgreiflich.

Schließlich sei noch der Einjährig-Freiwilligen gedacht, die in den Fragen des höheren Schulwesens soviel von sich reden machen. Es wird vielleicht interessant sein, zu erfahren, daß die sächsischen Gymnasien so gut wie nichts von den Notständen wissen, welche dieselben anderwärts hervorrufen. Der Abgang nach dem erreichten Ziele der Untersekunda ist kaum stärker, als der Abgang aus anderen Klassen, nie so stark, wie der aus Quarta und Untertertia. An einer Überfüllung mit minderwertigem Schülermaterial leiden in Sachsen nur die Realgymnasien, die mehrfach Parallelklassen bis zur Untersekunda, aber einfache und zwar meist schwach besuchte Oberklassen haben. Es ist natürlich, daß den Bedürfnissen derer, die nur den Berechtigungsschein erlangen wollen, eine Realanstalt mehr entspricht, als das Gymnasium. Die Schulen aber, welche diesem die Mehrzahl solcher Schüler abnehmen, sind die lateinlosen Realschulen, die bald nach 1866 in allen mittleren, ja auch in kleineren Städten mit Unterstützung der Regierung entstanden. Zur Zeit hat Sachsen deren zwanzig; dazu kommen noch mehrere Privatschulen dieser Art.

Im Zusammenhang damit ist auch in Sachsen das Mißverhältnis zwischen denen, die mit dem Reifezeugnis die Schule verlassen, und denen, die vorher abgehen, kein so auffallend großes. Treitschke giebt an, daß Bonnell 7536 Schüler aufgenommen, aber nur 1041 mit dem Reifezeugnis entlassen hat. Auf anderen Gymnasien sollen sich diese Zahlen noch weit ungünstiger stellen. Das Königl. Gymnasium zu Dresden-Neustadt hat seit seiner Gründung Ostern 1874 bis Ostern 1890 1854 Schüler aufgenommen, 449 als reif entlassen. Es wird in dieser Hinsicht schwerlich eine Ausnahmsstellung unter den sächsischen Gymnasien einnehmen. Ob es übrigens richtig ist, die Zahl der Aufgenommenen der Zahl der Abiturienten gegenüberzustellen, kann fraglich sein; denn in der Zahl der Aufgenommenen ist doch der derzeitige Schülerbestand mit inbegriffen, der seiner Zeit auch Abiturienten liefert. Ein korrekteres Bild erhält man wohl, wenn man die mit dem Reifezeugnis Abgegangenen denen gegenüberstellt, die ohne dasselbe die Schule verlassen haben. Nach einem fünfjährigen Durchschnitt berechnet, stellt sich für das genannte Gymnasium die Sache so, daß 40% als reif, 60% vorher abgegangen sind, daß aber von den letzteren 34% andere Gymnasien besuchen.

Im Anhang erwähnt Treitschke das Verhältnis zwischen Gymnasium und Realschule und findet, daß der ursprüngliche Ausgangspunkt der letzteren, für die höheren

praktischen Berufsarten vorzubereiten, noch heute die Grundlage ihrer Entwicklung sein müsse. Sehr beifallswert ist, was er gegen die Einheitsschule sagt. Wenn für dieselbe der Gesichtspunkt von maßgebendem Einfluß sein soll, daß die Schätzung im späteren Leben von der Schule abhängt, die man besucht hat, so muß man doch das Leben noch wenig kennen, namentlich nicht das Leben in größeren Städten. Unter Gebildeten gilt jeder soviel, als er aus sich gemacht hat, namentlich aber wird die Art, wie er sich giebt, auf seine Schätzung von Einfluß sein. Gar mancher hat Gymnasium und Universität durchgemacht und gilt nicht für ein Licht, ja er kann sich der Mißachtung aussetzen, wenn er seinen Posten nicht ordentlich ausfüllt. Und gerade in unserer Zeit der Blüte von Handel und Industrie haben sich nicht wenige durch Intelligenz und Energie eine Stellung erkämpft, die sie hochgeachtet erscheinen läßt, obwohl sie vielleicht nur aus einer Volksschule hervorgegangen sind. In größerer Gesellschaft ist es heutzutage sehr gewagt aus der Ehre, die der eine oder der andere genießt, auf die Schule zu schließen, die ihn gebildet hat. Dagegen aber, daß jeder nach dem genommen wird, was er leistet und wie er sich giebt, kann man vernünftigerweise nichts einwenden.

Treitschke's Buch schließt mit dem Ausdruck einer Verstimmung gegen das heutige Gymnasium. Wir haben uns offen dazu bekannt, daß wir eine Reorganisation desselben in der von ihm angegebenen Richtung für heilsam halten, wollen aber doch nicht unterlassen, auch das Gute anzuerkennen, das der jetzige Stand desselben hat. Es ist unzweifelhaft wohlgeeignet, brauchbare Durchschnittsmenschen zu bilden. Die Schule ist gezwungen, manche an sich gute Liebhaberei zu beschneiden, sie übt den Willen, auch manchen unangenehmen Forderungen mit einer gewissen Regelmäßigkeit nachzukommen. Dadurch wird ein pflichtgemäßes Verhalten großgezogen, das vielleicht schon für eine anständige Benutzung des von der Universität Gebotenen recht günstig ist und dem späteren Beamten eine gute Gewöhnung mitgiebt. Das ist für eine große Zahl von Menschen und von Lebensstellungen sehr heilsam und nützlich. Aber freilich, das beste, was der Mann leisten kann, ist es nicht; das geht aus einer starken Persönlichkeit und einer selbstbewußten Individualität hervor, deren freie Entfaltung der gegenwärtige Schulbetrieb mehr hemmt, als steigert. Denn allerdings liegt ein nicht natürlicher Druck auf unserer Jugend, wenn sie die Arbeit, die man von ihr fordert, allzu sehr als Pflicht empfindet. Man sollte eher alles thun, was die Freudigkeit des Herzens, was den Schwung des Geistes fördert, was die Arbeit als Lust, nicht als Last erscheinen läßt.

Aber eine Verbitterung gegen die Schule braucht die gegenwärtige Gestaltung derselben trotz alledem noch nicht hervorzubringen. Diese läßt sich wohl vermeiden, wenn die Rektoren ihren Ehrgeiz nicht darein setzen, durch das, was ihre Schule leistet, alle anderen zu überbieten, sondern sich mit der allerdings bescheideneren, aber in jedem Sinne dankbareren Aufgabe begnügen, den ihnen anvertrauten Zöglingen zu einer harmonischen Durchbildung zu verhelfen, wie sie ihrer Natur entspricht. Kein Arzt geht darauf aus, der Länge des Leibes einen Zoll hinzuzufügen. Der Geist hat allerdings mehr Expansivkraft, als der Körper, aber die Erziehungskünstler, die ihn über seine natürliche Größe hinaustreiben, verdienen sicherlich keine

Bewunderung. Und doch hinterlassen nicht wenige Examina den Eindruck, daß die Schüler mehr in sich aufgenommen haben, als ihnen gedeiht. Schließlich aber sollte sich kein Lehrer damit begnügen, den Vorgesetzten des Schülers zu spielen; ein herzliches Wohlwollen, eine teilnahmsvolle Hingabe, die ihn berechtigt, die Stellung eines älteren Freundes und Beraters zu beanspruchen, sollte das amtliche Verhältnis überall recht bald zu einem persönlichen gestalten.

Der Widerspruch hat schließlich einen größeren Raum eingenommen, als die Zustimmung; aber er richtet sich nie und nirgends gegen die prinzipielle Seite des Buches, welcher der Berichterstatter die Bedeutung eines erlösenden Wortes zuschreiben möchte. Ja, er hofft, daß es dem Verfasser nicht unangenehm sein werde, aus dem Mitgeteilten zu ersehen, daß das Gymnasium doch nicht so allgemein hinter dem ihm gesteckten Ziele zurückbleibt, als er annimmt.

Dresden-Neustadt. M. Wohlrab.

Magnus Dalsjö: Lärarebildningen vid tyska universitet.
Reseberättelse[1]). Stockholm, I. Haeggström 1888. 124 S.

Oberlehrer M. Dalsjö erstattet in dem vorliegenden Buche der schwedischen Regierung einen Bericht über eine Reise, die er im Auftrage derselben im Sommer 1887 unternahm. Der Zweck der Reise war, an deutschen Universitäten den Plan und die Art der akademischen Studien derjenigen kennen zu lernen, welche sich zur Prüfung für das höhere Lehramt vorbereiten.

Verfasser hielt sich zwölf Wochen in Deutschland auf und machte seine Studien während dieser Zeit teils in den Kultusministerien zu Berlin und Karlsruhe, teils an den Universitäten zu Bonn, Heidelberg, Marburg, Gießen und Göttingen.

Der vorliegende Bericht bietet dem Leser ein sehr reiches Material von Verordnungen und Reglementen. Zuerst erwähnt der Verfasser die Forderungen in den Abiturientenprüfungen (S. 1—8).

Die treffliche Vorbildung, die der deutsche Student von dem Gymnasium auf die Universität mitbringt, ist nach der Ansicht des Verfassers die Hauptursache davon, daß die Universitätsstudien kürzere Zeit in Deutschland als in Schweden fordern. Obgleich diese Vorbildung nunmehr, nachdem die Viellernerei zum Teil auch in das deutsche Gymnasium Eingang gewonnen habe, nicht mehr so gründlich sei wie früher, so sei sie doch im Vergleich mit derjenigen der schwedischen Studenten gut. Noch immer gebe das deutsche Gymnasium für die akademischen Studien eine hinreichende Grundlage, weil es noch seine Hauptfächer behalten habe und diese so betreibe, daß der Schüler schon da wirklich die Kunst zu studieren lerne und das Vermögen gewinne, sich auch in neue Studien selbst hineinzuarbeiten (S. 46).

---

[1]) „Die Lehrerbildung an deutschen Universitäten. Reisebericht“. Auch über die wissenschaftliche Vorbildung unserer Gymnasiallehrer ist in jüngster Zeit manches über das richtige Maß hinausgehende Wort der Unzufriedenheit gesprochen worden. Gründliche Studien und Einführung in die wissenschaftliche Forschung gelten als die Ursachen pädagogischer Mißerfolge, wo die Schuld an pädagogischem Ungeschick oder an mangelnder praktischer Vorbildung liegt. Dem gegenüber ist es wohl interessant, eine anderslautende Stimme auch einmal aus dem Ausland zu vernehmen. U.

Dann giebt Verfasser über die Verordnungen für die Lehrerprüfungen in Preußen und anderen Staaten Auskunft (S. 8—20; 114—123), teilt etwas über die Ansichten mit, die über die neuerdings eingetretenen Änderungen von verschiedenen Seiten geäußert worden sind (S. 20—23), citiert das Zirkular des preußischen Ministeriums an die philos. Fakultäten vom 5. Febr. 1887 (S. 23—30) und führt einige Punkte aus den Universitätsstatuten an (S. 30—36).

In dem Kapitel über den akademischen Unterricht (S. 37—57) hebt er hervor, wie an den von ihm besuchten Universitäten durch einleitende Vorlesungen für die Anfänger gesorgt sei und welchen Wert man zum Zweck der Einführung in das Studium auf Besprechung der wissenschaftlichen Litteratur lege. Als Hauptvorzug des deutschen Universitätsunterrichts nennt er neben seinem wissenschaftlichen Charakter die für Studien und Charakterbildung so bedeutende enge persönliche Berührung zwischen Dozenten und Studenten.

Den wissenschaftlichen Seminaren widmet Verfasser eine sehr ausführliche Darstellung (S. 59—114). Er berichtet über ihre Entstehung, ihr Ziel, ihre Arbeitsordnung, ihren Erfolg. Die Arbeit in ihnen habe auf ihn im Allgemeinen den besten Eindruck gemacht, den Eindruck, daß sie mit wissenschaftlichem Eifer und gesundem pädagogischen Verstand geleitet seien, und er erklärt seine Beistimmung zu der Äußerung des Franzosen E. Dreifus-Brisac über die Bonner Seminare: je ne sais rien de plus remarquable ni de plus digne d'être imité (S. 62).

Verfasser behandelt in seinem Berichte nur die theoretische Ausbildung der angehenden Lehrer in Deutschland. Seine Meinung über Zweck und Erfolg der in dieser Richtung gehenden Universitätsstudien bei uns drückt er S. 38 mit folgenden Worten aus: „Der Lehrer soll von der Universität an den Ort, wo er seine Thätigkeit haben wird, zwei wichtige Eigenschaften mitbringen: 1) das Vermögen, auch auf einer höheren Stufe den Unterricht zu geben, die Schulstudien von einem höheren Gesichtspunkte aus zu leiten und dadurch, daß er den Blick des Schülers erweitert und sein Interesse belebt, ihn allmählig auf den Weg des Selbststudiums hinzuführen, und 2) die Lust, neben dem Schulunterricht der Entwickelung der Wissenschaft zu folgen und nach Vermögen seinen Beitrag dazu zu geben. Diese beiden Eigenschaften besitzen, wie bekannt, die Gymnasiallehrer in Deutschland in höherem Grade und allgemeiner als in irgend einem anderen Lande."

Upsala. Dr. Enar Sahlin.

Die Reform des höheren Unterrichtswesens in Württemberg.

Unter dieser Überschrift brachte der „Staatsanzeiger für Württemberg" vom 21. Dezember v. J. folgende Mitteilung:

Die im Anfang November eingeleiteten Verhandlungen wegen Revision der Lehrpläne der humanistischen Gymnasien sind, wie uns mitgeteilt wird, nunmehr zum Abschluß gekommen. Nachdem sich mit den hierauf bezüglichen Vorschlägen sowohl die zur Äußerung veranlaßten Vorstände der beteiligten Anstalten mit überwiegender Mehrheit als die Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen einverstanden erklärt haben und nachdem mit Allerhöchster Genehmigung Seiner Königlichen Majestät durch Ministerialerlaß vom 16. Dezember d. J. der Ministerialabteilung der Auftrag erteilt worden ist, die entsprechenden Anordnungen zu treffen,

werden die Verfügungen derselben in der nächsten Zeit den Vorständen der Gymnasien zugehen. Die für die größeren und kleineren Lateinschulen hieraus sich ergebenden Anordnungen werden gleichfalls in Bälde getroffen werden. Wir sind ermächtigt, den wesentlichen Teil dieser Verfügungen zu veröffentlichen.

Der Beginn des Unterrichts im Lateinischen wird von Klasse I in die Klasse II[1]) verlegt, um den in das Gymnasium im achten Lebensjahr eintretenden Schülern, welchen in der Mehrzahl noch die geistige Reife für das Erlernen des Lateinischen und zugleich die nötige Sicherheit in den Volksschulfächern, im Lesen, Schreiben, Rechnen, fehlt, einen erweiterten Unterricht in diesen Fächern erteilen zu können.

Dem Unterricht im Lateinischen werden in Klasse II bis VI 10 Stunden, in Klasse VII bis X 8 Stunden wöchentlich zugeteilt. Hierdurch wird die Gesamtzahl der bisher in den sämtlichen Klassen wöchentlich auf den Unterricht des Lateinischen verwendeten Stunden von 102 (der Gymnasien in Stuttgart) auf 82 vermindert.

Der Beginn des Griechischen wird von Klasse IV in Klasse V unter Beschränkung der bisherigen in sämtlichen Klassen zusammen auf das Griechische verwendeten Wochenstunden von 42 auf 40 Stunden verlegt, da der Beginn in IV. Klasse Anforderungen an die Schüler stellt, denen nur die besseren zu genügen im Stande sind.

Zum Zweck der Befolgung der richtigen Lehrmethode im Lateinischen und Griechischen wird neue Anweisung gegeben, insbesondere die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zu dem Lesen der Schriftsteller gesetzt und darauf hingewiesen werden, daß die Lehrer den Hauptzweck des Unterrichts in den alten Sprachen, die Schüler in die klassischen Bildungselemente und das antike Geistesleben einzuführen, stets im Auge zu behalten haben.

Durch die Verminderung der Gesamtzahl der bisher auf die alten Sprachen verwendeten Stunden (nach dem Lehrplan der Gymnasien in Stuttgart um 22 Stunden) wird es sodann ermöglicht, ohne die Gesamtzahl der für sämtliche Klassen einer Anstalt in einer Woche vorgeschriebenen Unterrichtsstunden zu erhöhen, den Fächern des Deutschen, Französischen, des Rechnens und der Mathematik, den Naturwissenschaften (der Naturkunde und Physik) und dem Zeichnen mehr Stunden als bisher zu widmen und auf diese Weise ein ziemlich allgemein anerkanntes Bedürfnis zu befriedigen.

Die Gesamtzahl der bisher in den sämtlichen Klassen der Gymnasien in einer Woche verwendeten Unterrichtsstunden wird für das Deutsche von 26 auf 28, für das Französische von 16 auf 18, für Rechnen und Mathematik von 37 auf 39, für Naturwissenschaften einschließlich der Naturbeschreibung von 10 auf 16 erhöht und ein obligatorischer Zeichenunterricht in Klasse IV bis VI mit zusammen 7 Stunden neu eingeführt.

Bezüglich der übrigen Unterrichtsfächer wird die Stundenzahl nicht abgeändert, jedoch bei einzelnen derselben wiederholt auf den richtigen Betrieb hingewiesen, insbesondere bezüglich des Unterrichts in der Geschichte die Fortführung derselben bis in die neueste Zeit und die besondere Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte aufs Neue eingeschärft.

Selbstverständlich kann die Durchführung der hiernach geänderten Lehrpläne erst mit Beginn des nächsten Schuljahrs in Aussicht genommen werden. Bezüglich der Hausaufgaben ist bestimmt, daß durch Änderung in den Lehrplänen unter keinen Umständen eine Vermehrung der Hausaufgaben über die denselben durch die bestehenden Vorschriften gezogenen Grenzen hinaus, deren Einhaltung die Anstaltsvorstände zu überwachen haben, herbeigeführt werden darf.

Insoweit als durch diese vielseitig geforderte, auch von den Vertretern der humanistischen Bildung gebilligte Einschränkung der für den Unterricht in den alten Sprachen bestimmten Zeit eine Erweiterung des Unterrichts in den andern Fächern ohne Vermehrung der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden und ohne die Grundlagen der humanistischen Bildung zu verlassen, ermöglicht wurde, werden die Änderungen kaum einem Widerspruch begegnen, wie dieselben auch den Wünschen entgegenkommen, welche die naturwissenschaftliche Fakultät in Tübingen in ei-

[1]) I = Septima, II = Sexta, III = Quinta, IV = Quarta, V = Untertertia, VI = Obertertia, VII = Untersekunda, VIII = Obersekunda, IX = Unterprima, X = Oberprima.

ner in den letzten Tagen des November dem Kultminister übergebenen Denkschrift ausgesprochen hat. Andererseits konnte in der gegenwärtigen Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens kein genügender Grund gefunden werden, diese Änderung in den Lehrplänen der humanistischen Gymnasien auf der Grundlage der in Württemberg bestehenden Scheidung der humanistischen von den realistischen Lehranstalten länger zu verschieben. In dem Kampfe für und gegen die humanistischen Gymnasien, welcher zur Zeit in der Tagespresse, wie in Streitschriften, Versammlungen, Petitionen und Kundgebungen aller Art geführt wird, finden die Grundlagen der humanistischen Gymnasialbildung, wie sie von sachverständiger Seite lebhaft verteidigt werden, auch außerhalb des Kreises der humanistischen Lehrer eine kräftige, nicht zu unterschätzende Vertretung von Seiten der Presse und der öffentlichen Meinung. Jedenfalls haben die Erörterungen bis jetzt nicht zu einem Ergebnis geführt, welches einen sicheren Anhaltspunkt oder auch nur einen genügenden Anlaß zu einer tiefer greifenden Reform auf diesem Gebiete des Unterrichts abgeben würde. Der Versuch einer grundsätzlichen Reform der bestehenden Einrichtung der mittleren Lehranstalten würde daher ganz abgesehen von den sachlichen Bedenken hiegegen unter allen Umständen als verfrüht zu betrachten sein. Auf eine teilweise Revision der Lehrpläne der humanistischen Gymnasien konnte sich die Württembergische Unterrichtsverwaltung zur Zeit um so beruhigter beschränken, als nach den Ergebnissen der Berliner Konferenz von Schulmännern, soweit sie aus den öffentlichen Blättern zu entnehmen sind, eine Annäherung an die in Württemberg bestehenden Einrichtungen wahrscheinlicher ist, als die weitere Entfernung von denselben. Die Mehrheit der Konferenz hat sich gegen die Belastung der preußischen Realschulen mit einem obligatorischen Unterricht im Lateinischen und für die grundsätzliche Beibehaltung von nur zwei Arten höherer Schulen, Gymnasien und lateinlose Realschulen, ausgesprochen. In Württemberg besteht diese Zweiteilung, da abgesehen von den zwei mit den Preußischen sog. Realgymnasien nicht auf eine Linie zu stellenden Realgymnasien in Stuttgart und Ulm der Unterricht in der lateinischen Sprache als obligatorischer Unterrichtsgegenstand keinen Eingang in die Realschulen gefunden hat. Ebenso kennt das Württembergische humanistische Gymnasium den lateinischen Aufsatz überhaupt nicht, welchen „als Zielleistung" die preußische Konferenz beseitigt wissen will. Endlich ist in Württemberg das Klassenlehrersystem die Regel, für welches sich den öffentlichen Blättern zufolge die Kommission gleichfalls aus Anlaß der Behandlung der Maßregeln gegen Überbürdung durch Hausaufgaben im Gegensatz zu dem Fachlehrersystem ausgesprochen hat. Was auch im Übrigen die Ergebnisse der Reformbewegung sein mögen, unter allen Umständen wird durch die neuesten Verfügungen soviel erreicht, daß die dringenden Verbesserungen der Lehrpläne, bezüglich welcher eine gewisse Übereinstimmung erzielt ist, zur Ausführung kommen und der weitere Verlauf der Reformfrage abgewartet werden kann. Indem sodann durch die neuen Verfügungen die Lehrpläne der Württembergischen Gymnasien, welche bisher in einzelnen Lehrfächern, namentlich der Mathematik, eine große Mannigfaltigkeit aufweisen, einheitlicher gestaltet und im wesentlichen den Lehrplänen der Mehrzahl der Gymnasien der andern deutschen Staaten gleich geordnet werden, wird hiemit auch der bisher von den Lehrern und den beteiligten Eltern lebhaft empfundene Übelstand, welcher sich bei der Versetzung von Schülern von der einen in die andere Anstalt aus der Verschiedenheit der Lehrpläne ergeben hat, beseitigt.

Den Inhalt des vorstehenden Artikels findet man zum größten Teil wieder in dem Schreiben des Königl. Württemb. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens an die Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 16. Dez. 1890, welches Schreiben jetzt veröffentlicht ist als Anhang zu dem „Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Feb. 1891".

Aus diesem Lehrplan entnehmen wir zunächst die Übersicht über die in den einzelnen Klassen den obligatorischen Unterrichtsgegenständen zugewiesenen Lehrstunden. In Klammern sind beigesetzt die bisher für die Gymnasien in Stuttgart geltenden Zahlen, soweit dieselben von der Neuordnung abweichen.

	I	II (VI)	III (V)	IV (IV)	V (U.III.)	VI (O.III.)	VII (U.II.)	VIII (O.II.)	IX (U. I.)	X (O. I.)	In 10 Jahren	In II-X.
Religion .	3	2 (3)	2 (3)	2	2	2	2	2	2	2	21 (23)	18 (20)
Deutsch . .	8 (3)	3	3	2	2	2	2	2	3 (2)	3 (2)	30 (23)	22 (20)
Latein . .	— (12)	10 (12)	10 (12)	10 (11)	10 (11)	10 (12)	8	8 (8½)	8	7 (8)	81 (102½)	81 (90½)
Griechisch .	—	—	—	— (6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	6	6	40 (42)	40 (42)
Französisch	—	—	—	4 (0)	2 (3)	2 (3)	3	3	2	2	18 (16)	18 (16)
Geschichte u. Geographie	—	1	3	3	3	3	3	4	2 (4)	2	24 (26)	24 (26)
Rechnen und Mathematik	6 (4)	4	4	3	3 (2)	3 (2)	4 (4½)	4	4	4 (3)	39 (34½)	33 (30½)
Naturlehre	2	2 (1)	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	— (2½)	— (2½)	8	6
Physik . .	—	—	—	—	—	—	2 (0)	2 (0)	2 (1)	2	8 (3)	8 (3)
Philos. Prop.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Schönschreib.	3 (2)	2	1 (2)	1	— (1)	—	—	—	—	—	7 (8)	4 (6)
Singen . .	—	1	1	1	1	—	—	—	—	—	4	4
Geom. Zeich.	—	—	—	1 (0)	—	—	—	—	—	—	1 (0)	1 (0)
Freihandzeichnen.	—	—	—	2 (0)	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	6 (0)	6 (0)
Turnen . .	—	—	2 (2½)	2 (2½)	2 (2½)	2 (2½)	2	2	2	2	16 (18)	16 (18)
Summa	22 (26)	25 (27)	28 (30½)	33 (31½)	34 (33½)	33 (32½)	33 (30½)	34 (31½)	31 (33½)	32 (33½)	305 (310)	283 (284)
ohne Turnen	22 (26)	25 (27)	26 (28)	31 (29)	32 (31)	31 (30)	31 (28½)	32 (29½)	29 (31½)	30 (31½)	289 (292)	267 (266)

Die Verteilung der Stunden zwischen Geographie und Geschichte siehe unten. Das Turnen hatte an den Stuttgarter Gymnasien bisher 2—3 St. wöchentlich.

Freihandzeichenunterricht erhielten bisher Klasse IV—X in 2 wöchentlichen Stunden, aber an den meisten Gymnasien als fakultativen Lehrgegenstand; in gleicher Weise geometrisches Zeichnen die VII in 1 Stunde.

Ferner teilen wir aus dem neuen „Lehrplan für die Gymnasien W." Folgendes mit:

Deutsch.

In der achten Klasse sind die Schüler in die Litteratur des Mittelalters durch das Lesen ausgewählter Stücke aus den Nibelungen nach dem Grundtexte einzuführen, so daß für die beiden folgenden Klassen Zeit zu ausgiebiger Behandlung der neueren Litteratur übrig bleibt, welche jedenfalls bis zu Göthe's Tod fortzuführen ist. Auf Grund der bei den Abiturientenprüfungen gemachten Erfahrungen aber muß auf das Entschiedenste betont werden, daß als Ziel des gesamten deutschen Unterrichts neben der Bildung des Geschmacks und der Schärfe des Urteils Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache anzustreben ist.

An der ersten Gymnasialklasse ist neben der Übung im richtigen, geläufigen, ausdrucksvollen Lesen, in der Rechtschreibung, im Auswendiglernen und Hersagen kleinerer passender Gedichte die Terminologie der lateinischen Formenlehre als Vorbereitung für den Lateinunterricht, sowie die Flexion des deutschen Hauptworts und Zeitworts einzuüben, während in den folgenden Klassen im Zusammenhange mit dem lateinischen Unterricht und unter Berücksichtigung desselben die Schüler in die Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und Syntax einzuführen und zugleich die Übungen im Lesen, Rechtschreiben und Deklamieren fortzusetzen sind. Im übrigen hat der rein grammatische Unterricht gegenüber dem Gebrauch des Lesebuchs zurückzutreten. Aus letzterem sind geeignete Stücke zur Lektüre auszuwählen und sprachlich und sachlich zu erläutern. Dabei ist auf richtige Betonung und deutliche Aussprache beim Lesen besonders zu achten. Überhaupt sind die Schüler nicht bloß in den für das Deutsche bestimmten Stunden, sondern auch bei der Behandlung der übrigen Lehrfächer anzuhalten, bei allem, was sie sprechen, sich richtig auszudrücken und bei der Beantwortung von Fragen die Antwort in der Form eines vollständigen, wohlgeordneten Satzes zu geben, abgesehen von den Fällen, in welchen schon durch die Form der Frage eine kürzere Antwort sich von selbst ergiebt.

Latein.

Von der Verschiebung des Anfangs des Lateinunterrichts nach der II Kl. (Sexta) wird erwartet, daß den Schülern bei größerer geistiger Reife und größerer Sicherheit in den Elementarfächern die lateinische Lernarbeit in Kl. II erleichtert und damit die Freudigkeit des Lernens erhöht und der Erfolg des Unterrichts gesteigert werde.[1]) Über den Betrieb des Lateinischen aber werden folgende Weisungen gegeben:

Gegenüber dem Unterrichtsbetrieb der noch da und dort, sogar an Oberklassen, in einseitiger Weise auf die grammatische und stilistische Schulung den Hauptwert legt und den Schriftsteller nur als Substrat für Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Komposition behandelt, muß mit aller Entschiedenheit darauf hingewiesen werden, daß im Lateinischen und in analoger Weise auch im Griechischen die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zur Lektüre zu setzen ist. Wenn der Hauptwert des Erlernens der beiden klassischen Sprachen darin besteht, daß die Jugend an der Hand der Lektüre in den Geist und das Kulturleben der antiken Welt eingeführt wird, so hat insbesondere an den Oberklassen gegenüber der Exposition die Behandlung der Grammatik und der Betrieb der Komposition zurückzutreten und es ist letztere vorherrschend unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung der grammatischen Sicherheit und erst in zweiter Linie als Übung in der stilistischen Gewandheit zu behandeln.

---

[1]) Näher eingehen werde ich auf die Motivierung dieser Verschiebung in meinem Aufsatz über die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. U.

Was aber speziell den **grammatischen Unterricht** betrifft, so werden die Lehrer an den Unterklassen in Formenlehre und Syntax nur die wesentlichsten Dinge zu behandeln haben und nicht durch grammatische und synonymische Subtilitäten den Schülern das Lerngeschäft erschweren. So gewiß von jedem Lehrer des Lateinischen und Griechischen verlangt werden muß, daß er mit den Fortschritten der grammatischen Wissenschaft der beiden klassischen Sprachen, den sprachvergleichenden Ergebnissen in der Formenlehre und der historischen Entwicklung und den feineren sprachwissenschaftlichen Beobachtungen auf dem Gebiete der Syntax vertraut sei, so entschieden verfehlt wäre es, wenn die Schüler in diese Spezialitäten eingeführt würden. Es liegt beim Unterricht im Lateinischen und Griechischen die Gefahr sehr nahe, namentlich auch bei jüngeren strebsamen Lehrern, daß sie ihre Schüler unter dem Gesichtspunkt der Heranbildung zu philologischen Lehrern behandeln, während es sich doch nur um die Vermittlung und Mitteilung der klassischen Bildungselemente und die Erschließung des antiken Geistesleben handelt. Hiezu aber dient vor allem eine anregende, geschmackvolle, Inhalt und Form gleichmäßig berücksichtigende, möglichst ausgiebige, der Bildungsstufe der Schüler angemessene Behandlung der Schriftsteller. Zu vermeiden sind hiebei alle nicht unmittelbar zum Verständnis des Textes erforderlichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen, besonders aber das zeitraubende, geisttötende, die Handschriften verderbende Diktieren von Anmerkungen und Übersetzungen. Dagegen ist von ganz besonderer Wirkung eine von dem Lehrer mündlich gegebene, wohl vorbereitete, in gewähltem Deutsch gehaltene, mit dem Grundtext sich deckende Übersetzung des gelesenen Abschnitts des Schriftstellers.

Um sodann der Jugend das Kulturleben der antiken Welt, aus welchem die klassischen Schriftwerke hervorgegangen sind, und welches daher zum vollen Verständnis der Schriftsteller unentbehrlich ist, zu lebendiger Anschauung zu bringen, sind bei gegebener Veranlassung die wichtigsten Erscheinungen desselben, wie Religion, Kunst, öffentliches und Privatleben der Griechen und Römer, in zusammenhängender Besprechung und unter Vorzeigung passender Anschauungsmittel den Schülern vorzuführen. In diese Aufgabe haben sich die philologischen Hauptlehrer an den Oberklassen in geeigneter Weise zu teilen.

Bei der lateinischen Komposition aber, welche bis zur Klasse X beizubehalten ist, wird schon an den mittleren Klassen darauf zu achten sein, daß den Schülern einerseits Übersetzungsstücke geboten werden, welche durch ihren Inhalt das Interesse derselben anzuregen geeignet sind, andererseits aber für die Übertragung in die lateinische Sprache keine zu großen Schwierigkeiten bieten.

Bei der Verteilung des lateinischen Unterrichtsstoffes fällt auf **Sexta** die regelmäßige Formenlehre bis zu den deponentia einschließlich, auf **Obertertia** Wiederholung der gesamten Syntax mit besonderer Berücksichtigung der Moduslehre. Als lateinische Lektüre ist für **Quarta** bestimmt Nepos oder ein geeignetes Lesebuch, für **Untertertia** Nepos, L'Homond viri illustres, Cäsars gallischer Krieg, eine poetische Chrestomathie, für **Obertertia** Cäsars gallischer Krieg, bezw. Livius oder Cicero (Auswahl von Jordan) und eine poetische Chrestomathie. Bezüglich der in den Oberklassen zu lesenden Schriftsteller bleibt es bei der seitherigen Übung. — Durch sämtliche Klassen sollen regelmäßig fortlaufende mündliche und schriftliche Kompositionsübungen gehen.

Griechisch.

Da der Beginn des Griechischen in Klasse IV nach den bisherigen Erfahrungen Anforderungen an die Schüler stellt, denen in der Regel nur die besseren zu genügen imstande sind, so wird derselbe unter Beschränkung der bisher im ganzen auf das Griechische verwendeten Wochenstunden von 42 auf 40 in die Klasse V verlegt. Hiedurch wird nicht nur die Einführung von einer Stunde Linearzeichnen und zwei Stunden Freihandzeichnen an Klasse IV, sondern auch der Beginn des Französischen an dieser Klasse ermöglicht.

Bei der Erlernung und Einübung der griechischen Formenlehre ist sobald als möglich auch die Einführung der Schüler in die Hauptregeln der griechischen Syntax ins Auge zu fassen,

auf deren feste Einprägung sich die Kompositionsübungen zu beschränken haben. An den Oberklassen tritt die Lektüre der griechischen Schriftsteller in den Vordergrund, welche bei richtiger und ausgiebiger Behandlung jederzeit ihre Anziehungskraft auf die Jugend ausüben werden. Hier gilt es noch mehr als bei der Lektüre der römischen Klassiker grammatische und stilistische Bemerkungen auf das geringste Maß zu beschränken und dagegen den Inhalt des Gelesenen zu seinem vollen Rechte kommen zu lassen. An den beiden obersten Klassen haben schriftliche Expositionen aus den griechischen Klassikern mit schriftlichen Kompositionsübungen abzuwechseln.

Bezüglich der Verteilung des Unterrichtsstoffes wird bemerkt, daß in der Untertertia die regelmäßige Formenlehre mit Ausschluß der Verba auf μι zu erlernen ist. Für Obertertia sind angesetzt die Absolvierung der attischen Formenlehre, Kasuslehre, im zweiten Halbjahr Exposition leichterer Stücke der Chrestomathie. Für Untersekunda die Chrestomathie und im zweiten Halbjahre Xenophon's Anabasis und Homer's Odyssee; Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre. Für Obersekunda: Abschluß der hauptsächlichsten Lehren der Syntax; Xenophon (Lysias), Herodot, Homer's Odyssee. Für Unterprima: leichtere platonische Dialoge, Demosthenes, leichtere Abschnitte von Thukydides, Ilias, Sophokles (Euripides). Für Oberprima: Demosthenes, Plato, Thukydides, Sophokles (Äschylus). Endlich ist bemerkt, daß für die Privatlektüre sich durch alle Oberklassen Homer empfehle; jeder Abiturient solle die Odyssee vollständig, die Ilias in ihren hauptsächlichsten Partien gelesen haben.

Sehr wichtig für den griechischen Unterricht ist auch, daß nach einer Bestimmung unter „Schönschreiben" in Quarta der Schreibunterricht vom zweiten Halbjahr an sich auch auf Einübung der griechischen Schrift zu erstrecken hat.

Französisch.

Die zeitigere Einführung in diese für die bürgerlichen Verhältnisse und den litterarischen Verkehr wichtige Sprache bedarf keiner weiteren Begründung. Maßgebend ist hiebei auch die Rücksicht auf die nach Absolvierung der Klasse VII austretenden Schüler, welche bei einer ausgiebigeren Behandlung des französischen Unterrichts an den Klassen IV bis VII jedenfalls soweit gefördert werden können, daß sie französische Schriftwerke von nicht erheblicher Schwierigkeit zu lesen und zu verstehen imstande sind. Wenn bei der auf den französischen Unterricht während des Gymnasialkurses im ganzen verwandten Zeit darauf verzichtet werden muß, Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch dieser Sprache zu erreichen, so wird doch neben der Befestigung in der Orthographie und der Grammatik die Gewöhnung des Ohrs der Schüler an das fremde Idiom sich erzielen lassen. Dies wird der Fall sein, wenn der Lehrer auf allen Stufen des Unterrichts bei Besprechung und Wiederholung des Inhalts des gelesenen Stoffes sich der französischen Sprache bedient und auch die Schüler dazu anhält, den Inhalt des Gelesenen in französischer Sprache zu reproduzieren. Zum Zweck der raschen und sicheren Auffassung des französisch Gesprochenen sind regelmäßig von Zeit zu Zeit französische Diktate zu geben. Die französische Lektüre, welche von Klasse VIII an in den Vordergrund tritt, soll in geordneter Stufenfolge von den Stücken der klassischen Litteratur des 17. und 18. Jahrhunderts zu den Erzeugnissen der neueren und neuesten Litteratur fortschreiten.

Bei der Verteilung des Unterrichtsstoffes fällt die Formenlehre auf Quarta und Untertertia, die Syntax auf Obertertia bis Obersekunda. Eine Chrestomathie wird gelesen in Untertertia bis Obersekunda.

Geschichte.

Hier wird auf frühere Erlasse verwiesen und insbesondere bemerkt, daß gemäß den Bestimmungen vom 16. Febr. 1871 der Unterricht bis zu den großen Ereignissen der Jahre 1870 und 71 fortzuführen ist, welche den Schülern verständlich und eindringlich zu machen jeder Lehrer der Geschichte sich bestreben werde.

Bei Verteilung des Stoffes fallen auf Quinta (2 St.) die morgenländischen Völker, die griechische Geschichte bis 500 v. Chr. und die römische Königszeit; auf Quarta (2 St.) die griechische Geschichte von 500 bis 323, die römische von 510 bis 30 v. Chr.; auf Untertertia (1½ St.) die römische Kaisergeschichte und die mittelalterliche Geschichte bis 1517; auf Obertertia (1½ St.) die deutsche Geschichte von 1517 bis 1871 und eine Übersicht über die württembergische Geschichte; auf Untersekunda (3 St. im W., 1 im S.) die alte Geschichte bis 44 v. Chr.; auf Obersekunda (2 St.) die römische Geschichte von 44 an und die des Mittelalters bis 1492, bezw. 1517; auf Unterprima (2 St.) die neuere Geschichte bis 1700; auf Oberprima (2 St.) die neuere und neuste bis 1871.

Geographie.

Neben der Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen Geographie und einer übersichtlichen Kenntnis der wichtigsten topischen Verhältnisse und der politischen Einteilung der Erdoberfläche ist hauptsächlich eine eingehendere Kenntnis von Mitteleuropa in beiden Beziehungen als Ziel des geographischen Unterrichts festzuhalten. An den beiden obersten Klassen, an welchen kein besonderer Unterricht in der Geographie erteilt wird, haben die Lehrer darauf zu achten, daß beim Lesen der Schriftsteller und besonders beim Vortrag der Geschichte, bei welchem überhaupt nähere Kenntnis des jeweiligen Schauplatzes der Begebenheiten Voraussetzung ist, die geographischen Kenntnisse den Schülern gegenwärtig erhalten werden. Im übrigen ist wie im Geschichtsunterricht, so auch im Geographieunterricht eine Überladung der Schüler mit Zahlen und Namen zu vermeiden; es sind deshalb die Gedächtnisaufgaben auf das Wesentliche und Notwendige zu beschränken. Die mathematische Geographie bleibt der Klasse X vorbehalten.

Sexta (1 St.): Die nötigen geographischen Vorkenntnisse, Heimatort und Umgebung. Württemberg. — Quinta (1 St): Übersicht über die 5 Weltmeere und 5 Weltteile. — Quarta (1 St.): Physikalische Geographie von Mitteleuropa und politische Geographie des deutschen Reichs. — Untertertia (1½ St.): Die außerdeutschen Länder Europas. — Obertertia (1½ St.): Das Wichtigste aus der mathematischen Geographie; physikalische und politische Geographie der außereuropäischen Weltteile. — Untersekunda (2 St. im Sommerhalbjahr): Allgem. Erdkunde (Pütz, Lehrbuch der vergl. Erdbeschreibung, Abschn. B. C. D.) und Übersicht über die 5 Weltmeere und die 5 Weltteile. — Obersekunda (2 St.): Geographie der einzelnen Länder mit ausführlicherer Behandlung von Europa und Deutschland.

Rechnen und Mathematik.

Im Betrieb der Mathematik, für welche an den Oberklassen je 4 Wochenstunden bestimmt sind, wird insofern keine Änderung eintreten, als ihm dasselbe Ziel wie bisher zugewiesen wird. An Klasse X ist eine der vier Wochenstunden der mathematischen Geographie zuzuwenden. Dagegen wird ein Teil des bisherigen mathematischen Pensums den Mittelklassen zugewiesen, was auf den Unterrichtsgang in diesem Fache von entschiedenem Einfluß ist, sofern derselbe in den Elementen gegenüber der bisherigen Behandlungsweise langsamer, dagegen die Einübung des Gelernten ausgiebiger wird, wobei auf die schwächeren Schüler mehr Rücksicht genommen werden kann als bisher.

An den unteren Klassen ist Gewandtheit und Sicherheit im Zahlenrechnen und in der Anwendung desselben auf die gewöhnlichen Verhältnisse des praktischen Lebens zu erzielen. Die Behandlung der bürgerlichen Rechnungsarten aber, denen in manchen Rechenbüchern und Aufgabensammlungen ein zu großer Umfang eingeräumt ist, hat sich von allen Künsteleien fernzuhalten und nur das unmittelbare Bedürfnis des geschäftlichen Verkehrs zu berücksichtigen.

Verteilung des Unterrichtsstoffes. Sexta: Einübung der vier Spezies mit benannten Zahlen und des Maß-, Münz- und Gewichtssystems. Vorbereitung der Bruchrechnung. — Quinta: Die gemeinen und die Dezimalbrüche. Einfache Schluß-

rechnung. — Quarta: Prozent-, Zins-, Gesellschafts-, Teilungs-, Mischungsrechnung. Dazu im Sommer in 1 Stunde geometrisches Zeichnen leichter Konstruktionsübungen als Vorbereitung für den geometrischen Unterricht. — Untertertia: Algebra ($1\frac{1}{2}$ St.): die 4 Spezies mit Buchstaben; Geometrie mit geom. Zeichnen ($1\frac{1}{2}$ St.): bis zur Kongruenz der Dreiecke einschl. — Obertertia: Algebra ($1\frac{1}{2}$ St.): lineare Gleichungen mit einer Unbekannten. Potenzen mit ganzen Exponenten; Geometrie ($1\frac{1}{2}$ St.): Parallelogramme, Übungen im methodischen Lösen von Konstruktionsaufgaben. — Untersekunda: Algebra (2 St.): lineare Gleichungen mit 2 und mehr Unbekannten, ausführlichere Lehre von den Verhältnissen und Proportionen, Lehre von den Wurzeln; Geometrie (2 St.): Kreis, reguläre Polygone, Gleichheit der Figuren. — Obersekunda: Algebra (2 St.): Bruchpotenzen, imaginäre Größen, quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten und leichte quadratische Gleichungen mit zwei Unbekannten, Logarithmen, schwierigere lineare Textgleichungen mit einer Unbekannten; Geometrie (2 St.): Proportionalität der Linien, Ähnlichkeit und Ausmessung der Figuren. Mit besonders befähigten Klassen Einiges über Anwendung der Algebra auf geometrische Probleme und über metrische Relationen am Dreieck und Kreise. — Unterprima: Algebra (1 St.): Quadratische Gleichungen mit zwei und mehr Unbekannten, Exponentialgleichungen, arithmetrische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung; Trigonometrie und Stereometrie (3 St.): ebene Trigonometrie, Grade und Ebenen im Raum, die krummen Flächen. — Oberprima: Algebra (1 St.): diophantische Gleichungen, Kettenbrüche; Geometrie und Trigonometrie (1 St.): Repetitionen und schwierigere Übungsaufgaben; Stereometrie (1 St.): Polyeder und Umdrehungskörper mit Übungen, besonders über Körperberechnung; mathematische Geographie und populäre Astronomie (1 St.).

Naturbeschreibung.

Der Unterricht hat sich auf Zoologie und Botanik zu beschränken. Dabei wird es sich weniger um eine systematische, erschöpfende Behandlung des Unterrichtsstoffs handeln, als um eine Anleitung der Schüler zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Naturkörper und um die Einführung in das Verständnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze des Tier- und Pflanzenlebens. Die Mineralogie ist den Oberklassen vorzubehalten.

Auf das Sommerhalbjahr ist in allen 4 Klassen Botanik zu legen. Auf Sexta fallen (neben Übungen im Beschreiben lebender Pflanzen) die Erläuterungen der morphologischen Grundbegriffe; auf Quinta die Kenntnis des Linne'schen Systems und einiger der wichtigsten natürlichen Pflanzenfamilien; auf Quarta die genauere Kenntnis besonders wichtiger Gewächse (der einheimischen Nutzpflanzen und der hauptsächlichsten Handelspflanzen), einiges über Kryptogamen und Übungen im Bestimmen von Pflanzen. — Von der Zoologie fällt auf Sexta Beschreibung einzelner typischer Säugetiere, Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische; auf Quinta die Beschreibung wichtigerer Repräsentanten der einzelnen Klassen der wirbellosen Tiere; auf Quarta das Wichtigste vom Bau des menschlichen Körpers und Übersicht über die Klassen und wichtigsten Ordnungen des Tierreichs.

Naturwissenschaften.

Den Naturwissenschaften sind in dem Lehrplan je 2 Wochenstunden an den Oberklassen eingeräumt, so daß die Physik, welche bis jetzt nur bruchstückweise behandelt werden konnte, mit Einschluß der Mineralogie und der Elemente der Chemie zu ausgiebiger Behandlung kommt. Dabei wird bemerkt, daß der physikalische Unterricht sich gleichmäßig auf die elementaren Abschnitte aller Teile der Physik zu erstrecken hat und durch wohlvorbereitete Versuche zu unterstützen ist. Für die allmähliche Anschaffung der erforderlichen Apparate ist von seiten der Rektorate Sorge zu tragen.

Der **Untersekunda** sind zugeteilt die Grundbegriffe der Physik und Beschreibung der wichtigen chemischen Elemente und ihrer Verbindungen; der **Obersekunda** das Wichtigste aus der Mechanik (vorherrschend experimentell), Wärme, Magnetismus, Elektrizität; der **Unterprima** Akustik, Optik, eingehendere Behandlung der Mechanik, teilweise mit mathematischen Entwicklungen; der **Oberprima** Kenntnis einzelner besonders wichtiger Mineralien, mit Einschluß der einfachsten Krystallformen, Grundlehren der Geognosie.

Philosophische Propädeutik.

In dem propädeutischen Unterrichte sind die Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und die wichtigsten Lehren der formalen Logik vorzutragen. Da für denselben nur 2 Wochenstunden an Klasse X zur Verfügung stehen, so hat der Lehrer in der Behandlung der Psychologie, die dem Unterricht in der Logik vorausgeht, bei dem reichen Lehrstoffe eklektisch zu verfahren, um für die Logik noch die gehörige Zeit zu gewinnen.

Zeichnen.

Das Zeichnen ist fernerhin an allen Gymnasien von Klasse IV bis Klasse VI als obligatorischer Unterrichtsgegenstand zum Zweck der Übung des Blickes und Augenmaßes zu behandeln.

Zur weiteren Ausbildung im Freihandzeichnen ist den Schülern der Oberklassen durch Einrichtung eines fakultativen zweistündigen Zeichenunterrichts Gelegenheit zu geben. Hiebei hat der Zeichenlehrer vor allem sein Augenmerk darauf zu richten, durch Anleitung der Schüler zu selbstthätiger Nachbildung klassischer Muster den ästhetischen Sinn und das Verständnis für antike Kunstformen zu wecken.

Denjenigen Schülern, welche sich dem Studium der Naturwissenschaften widmen wollen, ist Gelegenheit zu geben, in Verbindung mit dem Unterricht in der Stereometrie sich auch im Projektionszeichnen auszubilden.

Turnen.

Der Unterricht im Turnen wird nach dem System des Dr. O. H. Jaeger erteilt, wozu in „der Übersicht der Stoffverteilung in Professor Dr. O. H. Jaeger's Neuer Turnschule" die erforderliche Anleitung gegeben wird.

Nach den Bestimmungen der Turnordnung vom 5. Februar 1863 ist der Turnunterricht an sämmtlichen Gymnasialklassen von Klasse III an in mindestens 2 Wochenstunden zu erteilen.

Fakultative Fächer.

Denjenigen Schülern, welche sich dem Studium der Theologie zu widmen gedenken, soll, soweit thunlich, Gelegenheit zur Erlernung der **hebräischen** Sprache geboten werden.

Ebenso wird für den Bedürfnisfall in der **englischen** und **italienischen** Sprache an den Gymnasien, soweit es die Mittel und Verhältnisse erlauben, Unterricht erteilt.

Hausaufgaben.

Da infolge der Mannigfaltigkeit der Gymnasialfächer neben dem Klassenlehrer an den einzelnen Klassen, namentlich an den oberen Klassen, verschiedene Fachlehrer Unterricht zu erteilen haben, so wird es Sache der Anstaltsvorstände sein, durch Überwachung der Hausaufgaben dafür zu sorgen, daß die Ansprüche, welche von seiten der Klassen- und Fachlehrer auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten an die Arbeitskraft der Schüler gestellt werden, die Grenze der Berechtigung nicht überschreiten, welche jedem einzelnen Fache in der Gesamtheit des Schulorganismus zukommt. In dieser Beziehung wird an die in Betreff der Hausaufgaben ergangenen Erlasse vom 16. Dezember 1854, vom 12. April 1855 und vom 28. November 1872, sowie an die Beschlüsse der Rektorenkonferenz von 1883 und die auf Grund derselben ergangenen Erlasse vom 26. April 1883 Nr. 2627 erinnert, wonach für Knaben von 8—10 Jahren die Hausaufgaben mit Einschluß des Memorierstoffs an den vollen Schultagen nicht mehr als eine Stunde, die-

jenigen Aufgaben aber, welche am Mittwoch und Samstag gegeben werden, nicht über 1½ Stunden, für Schüler von 11—14 Jahren an den vollen Schultagen 1½ bis 2, am Mittwoch und Samstag 2½ bis 3 Stunden in Anspruch nehmen sollen. Letztere Bestimmung gilt auch für die Schüler der Oberklassen, da diesen neben der Ausarbeitung der Hausaufgaben auch zu anderweitigen Studien und Beschäftigungen einige freie Stunden zu gewähren sind. Ebenso ist streng darauf zu halten, daß bezüglich der sogenannten Exploratorien zwischen den verschiedenen an einer Klasse thätigen Lehrern Vereinbarungen stattfinden, um das Zusammenfallen von mehreren Exploratorien auf einen Schultag und ebenso die zu rasche Aufeinanderfolge derselben zu verhindern.

Die neuen Bestimmungen für die bayerischen Gymnasien.

Wir bringen im Folgenden die Bekanntmachung des Kgl. Bayerischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 28. Januar 1891, die Abänderung einiger Bestimmungen der Schulordnung für die humanistischen Studienanstalten betr., zum Abdruck.

Seine Königliche Hoheit Prinz Luitpold, des Königreichs Bayern Verweser, haben allergnädigst zu genehmigen geruht, daß vorerst und vorbehaltlich der in Bearbeitung begriffenen Neufassung der Schulordnung vom 20. August 1874 nachstehende Abänderungen und Ergänzungen der gegenwärtig geltenden Vorschriften von dem jeweils beigesetzten Zeitpunkte an in Wirksamkeit treten.

I.

Vom Beginne des nächsten Semesters an haben zwischen den einzelnen Schulstunden Pausen einzutreten, und zwar nach der ersten Stunde 10 Minuten, nach der zweiten und ebenso eventuell nach der dritten Stunde eine Viertelstunde. Der Unterricht wird hienach festgesetzt: Vormittags: 1. Stunde 8—9, 2. Stunde 9^{10}—10, 3. Stunde 10^{15}-11, 4. Stunde 11^{15}—12 Uhr, Nachmittags: 1. Stunde 2—3, 2. Stunde 3^{10}— 4 Uhr.

Die Pausen sind, soweit thunlich durch ungehemmte Bewegung, Spiele 2c. im Freien auszufüllen; während dieser Zeit soll ein kräftiger Durchzug der Luft durch die Schulzimmer bewerkstelligt werden.

II.

Der für die IV. Klasse[1]) im Anschlusse an den deutschen Unterricht vorgeschriebene propädeutische Vortrag über die Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und über die wichtigsten Lehren der formalen Logik hat von nun an zu unterbleiben.

III.

Aus dem mathematischen Lehrprogramme der III. Klasse wird die Kombinationslehre mit dem binomischen Lehrsatze und den einfachen Anwendungen hiemit gestrichen.

IV.

Das laufende Schuljahr schließt mit dem 14. Juli.

Fortan beginnt das Schuljahr mit dem 10. September und endet mit dem 14. Juli jeden Jahres.

Das erste Semester schließt mit dem Freitag vor dem Palmsonntag nach Beendigung des nachmittägigen Schulunterrichtes; das zweite Semester beginnt mit dem Dienstag nach der Osterwoche.

An dem Allerhöchsten Geburtsfeste Seiner Königl. Hoheit des Prinz-Regenten (12. März) findet ein Unterricht nicht statt.

Während der Weihnachtszeit wird der Unterricht vom 23. Dezember nach Beendigung des vormittägigen Schulunterrichtes bis zum 2. Januar einschließlich ausgesetzt.

---

[1]) Klasse 1 = Sexta, 2 = Quinta, 3 = Quarta, 4 = Untertertia, 5 = Obertertia, I = Untersekunda, II = Obersekunda, III = Unterprima, IV = Oberprima.

Der Fastnachtsdienstag und der Pfingstdienstag sind gleichfalls vom Unterrichte frei zu geben.

Für die Abhaltung eines Maifestes mit musikalischen und deklamatorischen Vorträgen sowie zum Behufe eines gemeinschaftlichen Klassenspazierganges unter Begleitung des Lehrers kann je ein Tag freigegeben werden.

Außer den durch vorstehende Bestimmungen bezeichneten Fällen soll die Schule nur an den Sonn- und Feiertagen geschlossen sein.

Die Anmeldungen zur Aufnahme haben am 1. Tage jedes Semesters statt.

Alle Prüfungen, gleichviel ob zur Aufnahme oder zum Abgange, sind in Zukunft innerhalb der oben festgesetzten Dauer des Schuljahres abzuhalten.

V.

Der Schwerpunkt des Unterrichtes ist noch mehr als bisher in die Schule selbst zu verlegen; hierüber ergeht gleichzeitig an die Anstaltsvorstände besondere Instruktion.

Hausaufgaben im Sinne des § 27 Abs. I der Schulordnung[1]) sind fortan nur mehr aus dem Deutschen zu geben und zwar in dem Maße, daß eine solche Ausarbeitung in Klasse 1—3 alle 14 Tage, in Klasse 4, 5, I—IV monatlich zu fertigen ist.

Bei den täglichen häuslichen Arbeiten ist Überbürdung und Schädigung der Gesundheit strengstens zu vermeiden; die Lehrer einer Klasse haben demnach in steter gegenseitiger Fühlung unter Beachtung der von den Schülern durchschnittlich gebrauchten Zeit das Maß der Aufgaben zu bestimmen.

Der Sonntag hat ganz frei zu bleiben.

Für die übrigen Tage ist das Zeitmaximum für Klasse 1: eine Stunde, Klasse 2—5: zwei Stunden, Klasse I—IV: drei Stunden.

Diese Bestimmungen treten sofort in Wirksamkeit.

VI.

Kontrollierte Privatlektüre hat von nun ab nur mehr im Deutschen statt; hiebei sind die Schülerbibliotheken entsprechend zu benützen.

Vorbehalten bleibt jedoch, daß die Lehrer der oberen Klassen veranlaßten Falles hiezu befähigten und strebsamen Schülern Anleitung zur Privatlektüre im Lateinischen, Griechischen und Französischen geben.

VII.

Das Vorrücken eines Schülers in eine höhere Klasse hängt davon ab, daß derselbe den Anforderungen der vorausgehenden Klasse vollständig genügt hat. Die Entscheidung hierüber wird von dem Lehrerrate am Ende des Schuljahres getroffen.

Die Würdigung und Beurteilung der Reife der Schüler zum Vorrücken steht neben dem bisherigen Klaßlehrer vorzugsweise dem Lehrer der nächsthöheren Klasse zu. Dem letzteren sind daher die in den beiden letzten Monaten des Schuljahres bearbeiteten Schul- und Hausaufgaben nach vollzogener Korrektur zur Einsicht mitzuteilen; ferner hat derselbe in den letzten Tagen des Schuljahres Unterricht in der unteren Klasse zu erteilen, um auch die mündlichen Leistungen der Schüler, deren Vorrücken zweifelhaft ist, durch eigene Beobachtung kennen zu lernen und so ein sicheres Urteil über den einzelnen Schüler zu erhalten[2]).

Das Vorrücken nicht hinreichend befähigter Schüler ist mit rücksichtsloser Strenge zu verhindern.

---

[1]) In der Schulordnung vom Jahre 1874 hieß es: „Zur Einübung des Lehrstoffes und zur Anregung der eigenen Thätigkeit der Schüler ist, abgesehen von den kleineren Übungen, welche sämmtlich von dem Lehrer zu kontrollieren sind, als Hausaufgabe wenigstens eine Arbeit in der Woche aus einem sprachlichen Unterrichtsgegenstand zu geben."

[2]) Obige Bestimmung bezüglich der Versetzung ist auf Grund einer Revision dann durch folgende ersetzt worden: „Dem Rektor, welchem neben dem Ordinarius, den übrigen in der Klasse beschäftigten ordentlichen Lehrern und dem Ordinarius der nächsthöheren Klasse die Beurteilung der Reife für das Vorrücken vorzugsweise zusteht, liegt es ob, auf eine so weit nur immer erreichbare Klarstellung der einschlägigen Verhältnisse rechtzeitig Bedacht zu nehmen."

Schüler, deren Wissen lediglich in einzelnen Fächern nicht völlig befriedigt, dürfen von dem Ende des gegenwärtigen Schuljahres an nur dann vorrücken, wenn ihre allgemeine Haltung die Hoffnung erweckt, daß sie die Lücken ausfüllen und in der höheren Klasse am Unterrichte mit Erfolg teilnehmen werden; darüber ist ein Vermerk in das Zeugnis mit dem Beifügen aufzunehmen, daß eine gleiche Nachsicht in der höheren Klasse nicht mehr eintreten kann.

Nachprüfungen dürfen fortan nicht mehr auferlegt werden.

VIII.

Die schriftliche Absolutorialprüfung findet heuer am 18., 19., 22. und 23. Juni statt.

IX.

In der schriftlichen Absolutorialprüfung ist schon von dem laufenden Schuljahre an

a) das Thema für die am ersten Prüfungstage zu fertigende Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische nicht zu schwierig und aus dem Ideenkreise der alten Welt zu wählen, dann

b) am dritten Prüfungstage statt einer Übersetzung aus dem Deutschen in das Griechische eine solche aus dem Griechischen in das Deutsche zu fordern.

Mit Rücksicht hierauf wird weiterhin und zwar schon für das nächste Semester verfügt:

In den beiden oberen Gymnasialklassen ist im Griechischen noch mehr das Hauptgewicht auf die Lektüre zu legen und sind die auf 1 Stunde in der Woche zu beschränkenden Stilübungen in den Dienst der Lektüre zu stellen, indem sie dazu dienen, die Formen und Regeln im Gedächtnis der Schüler zu erhalten und die gründliche Auffassung des Sprachlichen bei der Lektüre vorzubereiten.

X.

Schüler, welche in der schriftlichen Absolutorialprüfung und im Jahresfortgange im Lateinischen oder Griechischen und zugleich im Deutschen und in der Mathematik die Note „ungenügend“ erhalten haben, sind zur mündlichen Prüfung nicht zuzulassen.

Hingegen kann Schülern, welche a) in der schriftlichen Prüfung und im Jahresfortgange in keinem Fache mit der Note „ungenügend“ zensiert sind und b) als Durchschnittsnote aus der schriftlichen Prüfung wie aus dem Jahresfortgange nicht unter 2, 59 einschließlich aufweisen, die mündliche Prüfung von der Prüfungskommission unter Zustimmung des Prüfungskommissärs erlassen werden[1]).

Demgemäß ist schon bei der diesjährigen Absolutorialprüfung zu verfahren.

XI.

Für die mündliche Absolutorialprüfung tritt ebenfalls schon mit diesem Jahre die Änderung ein, daß in der Prüfung aus der Geschichte abgesehen von einer übersichtlichen Kenntnis der hauptsächlichsten Thatsachen der allgemeinen Geschichte nicht mehr eine genauere Kenntnis der römischen, griechischen und deutschen Geschichte, sondern nur eine genauere Kenntnis der deutschen Geschichte gefordert wird; von der bayerischen Geschichte sind, wie seither, besonders die Partien zu berücksichtigen, welche in das Gebiet der allgemeinen und deutschen Geschichte eingreifen.

XII.

Für Erteilung des Reifezeugnisses ist, erstmals am Schlusse des laufenden Schuljahres, maßgebend, was folgt:

---

[1]) An Stelle der Bestimmung b) ist bei nochmaliger Beratung folgende gesetzt worden: „und bei welchen das arithmetische Mittel aus den Durchschnittsnoten der schriftlichen Prüfung und des Jahresfortgangs nicht über 2,59 steigt.“ Dies wird uns durch ein Mitglied des Ob. Schulrates folgendermaßen erläutert: „Wer z. B. folgende Noten hat (2 = gut, 3 = genügend):

	Relig.	Deutsch.	Lat.	Griech.	Französ.	Mathem.	Gesch.	
Jahresfortgang	2	3	3	3	3	3	3	= 20
Schriftl. Prüfung	2	3	2	3	3	3		= 16,

bei dem ist die Durchschnittsnote für den Jahresfortgang 20 : 7 = 2,85 und die für die schriftliche Prüfung 16 : 6 = 2,66; das arithmetische Mittel aber von 2,85 und 2,66 beträgt 2,76. Ein solcher Abiturient könnte also von der mündlichen Prüfung nicht befreit werden.“

Bei **Beurteilung der Reife** der Abiturienten zum Übertritte an eine Hochschule und des Grades der in den einzelnen wissenschaftlichen Fächern erworbenen Kenntnisse hat die Prüfungskommission von den Ergebnissen der Prüfung, welche durch Gesamtnoten in den einzelnen Gegenständen zu kennzeichnen sind, auszugehen, jedoch auch die **Jahresleistungen** nach folgenden Grundsätzen zu berücksichtigen:

In einem Gegenstande, in welchem die Prüfung die Note „ungenügend" ergeben hat, können die Leistungen nur dann noch als „genügend" bezeichnet werden, wenn der Jahresfortgang aus dem Gegenstand mindestens die Note „gut" aufweist.

Das Reifezeugnis ist demjenigen zu verweigern, welcher im Deutschen sowohl bei der Prüfung, wie im Jahresfortgange die Note „ungenügend" erhalten hat, ebenso demjenigen, bei welchem sich auch nur in Einem Gegenstande ungenügende und dabei in keinem bessere als mittelmäßige Leistungen ergeben haben.

Das Urteil über die Reife wird blos durch die Prädikate der **Befähigung** oder **Nichtbefähigung** ausgedrückt. Das Prüfungszeugnis hat aber außerdem über das **Betragen** und den **Fleiß** des Abiturienten, über den Grad seiner Kenntnisse in den einzelnen Fächern, sowie über seinen gesamten Bildungsstand ein in Worten auszudrückendes Urteil zu enthalten. Für das Urteil über Fleiß und Betragen sind die Beobachtungen maßgebend, welche während seiner ganzen Studienzeit gemacht worden sind; deshalb ist dieser Teil des Prüfungszeugnisses in einer Sitzung des gesamten Lehrerrates festzusetzen. Auch Angaben über Leistungen in den während der Schulzeit betriebenen **Wahlfächern** kann das Prüfungszeugnis enthalten.

Dasselbe ist nach dem in Beilage III (der Schulordnung vom 20. August 1874) beigefügten Muster auszufüllen und wird von dem Ministerialkommissär und dem Rektor oder gegebenen Falles (§ 31 der Schulordnung)[1]) von dem Rektor allein unterzeichnet und den für befähigt Erkannten am Schlusse des Schuljahres zugestellt.

Dem **Vorstande der Prüfungskommission** steht, wie jedem Mitgliede derselben, ein Votum zu. Bei Stimmengleichheit gibt sein Votum den **Stichentscheid**. Bezüglich der Endabstimmung ist dem Vorstande, wenn er glaubt, daß der gefaßte Beschluß auf irrigen Voraussetzungen beruht, ein suspensives **Veto** eingeräumt. In diesem Falle sind die Akten dem Kön. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten zur endgiltigen Bescheidung vorzulegen.

XIII.

Unter Bezug auf die vorstehende Ziff. X Abs. II wird bemerkt, daß **Privatstudierende**, welche sich der Absolutorialprüfung unterziehen, von der mündlichen Prüfung nicht entbunden werden können.

Einem Privatstudierenden, welcher in einem Gegenstande völlige Unwissenheit an den Tag legt, ist das Reifezeugnis zu verweigern.

XIV.

Die in § 40 Absatz III lit. a Nr. 3 der Schulordnung aufgeführte Schulstrafe (**Hausarrest** für einen halben oder ganzen Tag) ist hiemit aufgehoben und kann sohin fortan nicht mehr verhängt werden.

Bei Anwendung der Schulstrafe in § 40 Abs. III lit. a Nr. 4 (**Schularrest** mit zweckmäßiger Beschäftigung bis zu zwei Stunden) wird die Fürsorge für entsprechende Beaufsichtigung vorausgesetzt und ausdrücklich vorgeschrieben; die Schulvorstände haben desfalls das Weitere vorzukehren.

XV.

Den Anstaltsvorständen wird zur Pflicht gemacht, sich künftighin in allen **sanitären und hygienischen Fragen** der Schule an die einschlägigen amtlichen Ärzte zu wenden.

---

[1]) d. h. wenn der Rektor den Ministerialkommissär vertritt.

XVI.

Die in der 4. Klasse angesetzte eine Wochenstunde für **Kalligraphie** unterbleibt vom nächsten Semester an.

Im Hinblicke auf die von dem obersten Schulrate begutachtete Einführung eines obligatorischen Unterrichtes in der **Naturkunde** wird weiterhin in Aussicht genommen, daß schon im nächsten Semester an Anstalten, an welchen die Einfügung eines bezüglichen Unterrichtes für einzelne Klassen ohne Bedarf von Mitteln möglich ist, in den betreffenden Klassen eine entsprechende Reduktion der Stunden für Kalligraphie eintritt. Diese Reduktion bedarf jedoch vorgängiger ministerieller Genehmigung; Anträge hierauf sind am Schlusse des laufenden Semesters zu stellen.

München, den 28. Januar 1891. Dr. von **Müller**.

Der Generalsekretär,
Ministerialrat Dr. von **Giehrl**.

Der Stundenplan der bayerischen Gymnasien sieht danach jetzt folgendermaßen aus (die bisher geltenden Zahlen sind in Klammern beigefügt):

	Lateinschulklassen					Gymnasialklassen				Summa.
	1	2	3	4	5	I	II	III	IV	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	5 (6)	4 (3)	3	2	2	2	2	3	4 (3)	27 (26)
Latein	8 (7)	8 (10)	8 (10)	8	8	7 (8)	7 (8)	6 (7)	6 (7)	66 (73)
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch	—	—	—	—	—	3 (2)	3 (2)	2	2	10 (8)
Rechnen und Mathematik	3	3	3	2	4	4	3 (4)	3	3 (2)	28
Physik u. Mathem. Geogr.	—	—	—	—	—	—	2 (0)	2 (1)	1 (2)	5 (3)
Naturlehre	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	—	—	—	—	5 (0)
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	3	3	16
Geographie	2	2	2	2	1 (2)	—	—	—	—	9 (10)
Kalligraphie	2 (3)	1 (3)	1 (2)	(1)	—	—	—	—	—	4 (9)
Zeichnen	—	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	—	—	4 (0)
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Summa	25	25	26	27	28	28	29 (28)	29	29	246 (245)
ohne Turnen	23	23	24	25	26	26	27 (26)	27	26	228 (227)

Mitteilungen über die Beratungen des Kgl. Bayer. Obersten Schulrates, welche obigen Verfügungen zu Grunde lagen, und über die, welche später folgten, werden in der nächsten Nr. der Zeitschrift gegeben werden.

Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau.

Die stenographischen Protokolle der Berliner Schulkonferenz liegen vor, 800 enggedruckte Seiten in Lexikonformat. Sie werden gar verschieden gelesen und verschieden benutzt werden. Wir haben vor, über die Behandlung der meisten Fragen in Kürze zu berichten, den in der Überschrift bezeichneten Verhandlungsgegenstand aber eingehender zu besprechen.

„Läßt sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale und lateinlose) ein gemeinsamer Unterbau herstellen?" So lautete der erste Teil der zweiten Frage, welche der Konferenz vorgelegt worden war. Die hierauf von dem Unterzeichneten, als erstem Berichterstatter, zunächst in Thesenform gegebene Antwort lautete: „Eine Schulgestaltung mit gemeinsamem Unterbau für alle drei Schularten ist nicht zu empfehlen. Die mannigfachen Vorteile, welche viele von dieser Organisation erwarten, sind zum größten Teil eingebildet. Der Gewinn aber, welcher etwa von ihr erhofft werden könnte, wiegt den Schaden nicht auf, den sie sicher bringen würde." (Statt „sind zum größten Teil eingebildet" wurde von mir auf die private Bemerkung eines Konferenzmitgliedes, daß der Ausdruck ihm verletzend erscheine, später die Fassung gewählt: würden sich zum größten Teil sicher nicht ergeben.")

Der zweite Berichterstatter, Geh. Oberschulrat Schiller, hatte in seiner ersten These erklärt, daß ein gemeinsamer Unterbau für alle drei bestehenden Schulgattungen möglich sei a) jedenfalls bis zur Sexta einschließlich, wenn der fremdsprachliche Unterricht überhaupt erst in Quinta beginnt, b) bis zur Quinta einschließlich, wenn in dieser Klasse das Französische der einzige fremdsprachliche Unterricht bleibt. „Spätestens von Quarta ab — hatte er aber hinzugesetzt — muß die Scheidung zwischen gymnasialer und realistischer Schulform beginnen."

Der dritte Berichterstatter, Realgymnasialdirektor Dr. Schlee, hatte in seinen Thesen einen gemeinsamen Unterbau von 3 Jahren, gleich dem, welcher für Realgymnasium und lateinlose Realschule in Altona besteht, empfohlen. Das Latein solle für diejenigen, welche es lernen wollten, in Untertertia beginnen; das Griechische dann für die, welche eine volle humanistische Vorbildung suchten, in Obersekunda. Als Übelstände, welche die gegenwärtige Organisation des höheren Schulwesens erzeuge, und welche durch die vorgeschlagene Gestaltung beseitigt werden würden, waren dabei genannt: a) Überlastung der Gymnasien mit ungeeigneten Schülern, b) Kummer und Sorge für viele Eltern, c) übergroßer Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, d) eine verfehlte Schulbildung für die große Mehrzahl der Schüler des Gymnasiums.

Der Unterzeichnete hatte zur Begründung seiner These das Wort am ersten und dritten Tage der Verhandlungen[1]) (Protok. S. 77—90, 163—172); die anderen Berichterstatter am zweiten und dritten (S. 95—101—108; 158—159—163).

[1]) Beiläufig sei es hier verstattet, auf den betreffenden Seiten der gedruckten Protokolle einige Versehen zu berichtigen, von denen ich größtenteils dahingestellt sein lassen muß, ob es Druckfehler sind, oder ob ich sie bei der eiligen Verbesserung der Stenogramme übersehen habe. S. 77, Z. 32 lies Karlsruhe statt Kassel. 78, 12 lies z. T. statt z. B. 78, 26 lies sicher statt sich. 79, 11 von unten lies aber auch in Schulsachen. 80, 12 von unten

In der Diskussion am zweiten Tage sprach Geh. Oberregierungsrat Thiel, der Kommissar des Ministeriums für Landwirtschaft, Domänen und Forsten, vom Standpunkt des von ihm vertretenen Ressorts den Wunsch aus, daß an den Orten, an welchen nur ein Gymnasium existiert, die Schule so umgestaltet werde, daß sie in ihren unteren Klassen gleichzeitig die Anforderungen des Erwerbslebens befriedigen könne, während in den größeren Städten die Gymnasien neben den Schulen anderer Arten bestehen bleiben sollten (Protok. S. 111—116).

Geh. Rat Virchow berührte in seiner Rede (S. 116—123) den Plan eines gemeinsamen Unterbaus gar nicht.

Gewerbeschuldirektor Holzmüller erklärte, daß er noch im Jahr 1885 ein begeisterter Anhänger der Einheitsschule und des gemeinsamen Unterbaues für sämmtliche drei Arten von Lehranstalten gewesen, daß er aber von Jahr zu Jahr bedenklicher geworden und jetzt die Zweckmäßigkeit einer solchen Einrichtung auf das allerentschiedenste leugne (Protok. 123 f.).

Direktor Frick befürwortete einen einklassigen gemeinsamen Unterbau in der Weise, daß er vorschlug, die Unterrichtszeit der höheren Schulen um ein Jahr zu verlängern und dann aus der untersten Klasse den fremdsprachlichen Unterricht ganz zu entfernen. Die Frage, ob im zweiten Jahr mit dem Französischen oder Lateinischen begonnen werden solle, bezeichnete er als eine für ihn noch offene. Als äußerste Grenze des gemeinsamen Unterbaues erklärte aber auch Frick das Ende der zweiten Klasse, so daß dann bei zehnjährigem Kurs das Lateinische durch 8 Klassen hindurchgehe (S. 125—130).

Geh. Rat Hinzpeter brachte als Beitrag zu der Frage über die für die klassischen Studien nötigen Jahreskurse die Mitteilung, daß vergangenen August in Frankreich der klassische Unterricht daselbst um ein ganzes Jahr verlängert worden sei (S. 130 f.).

Abt Uhlhorn erklärte sich gegen jede Verquickung von Gymnasien und Realschulen. Dieselbe müsse einmal zur Überbürdung führen und zweitens zur Schädigung der gymnasialen Bildung, und dies würde einer der schwersten Verluste sein, welche unsere Nation treffen könnten (S. 131—133).

---

lies Ich gehe aber noch einen Schritt weiter und glaube. 84, 19 von unten lies Stämmen statt Staaten. 84, 5 von unten lies der frühere schwedische Minister. 85, 9 lies an statt in. 86, 14 lies dann statt denn. 86, 12 von unten lies und wenn Sie. 87, 2 von unten lies Einhelligkeit statt Einheitlichkeit. 88, 6 von unten lies müßten. 89, 19 lies Feuillée statt Feuillet. 90, 3 lies gebe statt habe. 90, 15 lies in einer Renaissance. 90, 28 lies deutschen statt lateinischen. 90, 9 von unten lies Staat statt Stand. 94, 2 von unten lies Aufenthalts dort. 95, 18 lies hierfür. 166, 27 lies angestrebt statt angestellt. 170, 4 lies am statt im. 170, 5 lies bestellt statt gestellt. 170, 12 lies mit einem ½jährigen Kursus statt mit 1½jährigem Kursus. 170, 8 von unten lies des Deutschen ohne Unterrichts. 171, 22 lies einundsiebzig statt 1870.

Ein faktischer Irrtum von mir war es, als ich Herrn Gobat den früheren Berner Erziehungsdirektor nannte. Ich hatte gehört, daß er ein anderes Ressort im Berner Regierungsrat übernommen habe. Bald darauf aber las ich im „Bund“ seinen Namen unter einer Ankündigung des Erziehungsdepartements. Ich bedauere meinen Irrtum und daß es ein Irrtum war.

Fürstbischof Kopp sprach vom Standpunkte der Kirche gegen jede weitere Beschränkung der klassischen Schulstudien und wies darauf hin, daß die gegenwärtige Gymnasialbildung auch treffliche praktische Resultate zeitige (S. 133 f.).

Direktor Jäger wandte sich gegen die Meinung der Verteidiger der Einheitsschule, daß durch das Hinausschieben des Lateinischen die Entscheidung über den künftigen Beruf der Knaben wesentlich erleichtert werden würde, und gegen die verdammenden Urteile über die Schulbildung derjenigen, welche das Gymnasium, ohne es absolviert zu haben, verlassen (S. 134—138).

Auch Direktor Matthias sprach sich gegen eine Verquickung der gymnasialen und lateinlosen Schulen aus und wies nach, wie häufig und leicht sich in Düsseldorf der Übergang von Solchen, die das Latein begonnen, in die lateinlose Bürgerschule vollziehe (S. 138 f.).

Dr. Göring bemerkte, daß er mit seinem Vorschlage, das Lateinische bis Obersekunda aufzuschieben, nicht den anderen gleichgestellt werden dürfe, welche die Verschiebung des Beginns des lateinischen Unterrichts in eine obere Klasse verlangen: denn das von ihm in der „neuen deutschen Schule" aufgestellte Programm gehe nicht auf eine Reform des Gymnasiums aus, sondern stelle das Bild einer neuen Schule auf, in der wissenschaftliche Bildung auf ganz anderem Wege erzielt werden solle: er habe ganz andere Erziehungsmittel, ganz andere Bildungsfächer gefordert, als sie das Gymnasium besitzt (S. 139—141).

Geh. Rat Ende erklärte sich als Vertreter der Berufskreise der Ingenieure, Architekten und Künstler ebenfalls gegen eine Vermengung verschiedener Anstaltsgattungen, gegen „Kompromißanstalten" und forderte reine Realschulen und reine Gymnasien (S. 141 f.).

Fabrikbesitzer Frowein sprach als Vertreter der Industrie und des Kaufmannsstandes gegenüber dem Geh. Rat Thiel seine Überzeugung dahin aus, daß er einen ausschließenden Gegensatz zwischen Erwerbsleben und Gymnasium nicht anerkenne. Bei ihnen (in Elberfeld) würden vielfach Knaben dem Gymnasium anvertraut, bei denen es von vornherein feststehe, daß sie sich dem Handel oder der Industrie zuwenden würden, und er halte dies keineswegs für einen Schaden. Allerdings sei das Gymnasium ein Umweg für diese Leute und er wisse, daß sehr viele nicht in der Lage seien, diesen Umweg einzuschlagen. Aber er erachte es keineswegs im Interesse des Erwerbslebens, daß nun eine Vermischung der verschiedenen Anstalten eintrete, und möchte, daß die Grundlagen des Gymnasiums unangetastet erhalten bleiben und nicht durch den empfohlenen Unterbau gefährdet werden (S. 143 f.).

Geh. Sanitätsrat Graf sprach nicht über die Unterbaufrage, sondern wandte sich gegen einige Bemerkungen des Geh. Rat Virchow über die gymnasiale Vorbildung der Mediziner (S. 144 f.).

Prof. Rehrmann (an der Hauptkadettenanstalt zu Groß-Lichterfelde, dritter Kommissar des Kriegsministeriums) legte die Stellung der Königl. Heeresverwaltung zu der vorliegenden Frage dar und befürwortete einen gemeinsamen Unterbau ohne Latein aus folgenden Gründen: das Lateinische bringe neun- bis zehnjährigen Schülern wegen seiner Schwierigkeit Überbürdung; es hindere, in den untersten Klassen

gegeben, daß die Schüler derselben den Leibesübungen die nötige Zeit widmeten; es hindere endlich, dem Deutschen die gehörige Stundensumme zuzuteilen (S. 145—149).

Geh. Oberregierungsrat Stauder hob hierauf, um Mißverständnissen vorzubeugen, hervor, daß der Vorredner nur im Auftrag der Heeresverwaltung gesprochen habe (S. 149).

Geheimerat Albrecht erklärte als Resultat langjähriger Beobachtung in Elsaß-Lothringen, daß es durchaus nicht zweckmäßig sei, den fremdsprachlichen Unterricht im Gymnasium mit dem Französischen zu beginnen (S. 149 f.).

Direktor Schulze spricht sich ebenfalls gegen einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und lateinlose Schule aus, weil man das Ziel des Gymnasiums nicht erreichen könne, ohne dasselbe von Anfang an ins Auge zu fassen und den Unterrichtsplan, wie die Methode in eigenartiger Weise einzurichten. Er weist hierbei darauf hin, in wie wesentlich kürzerer Zeit auf den für höhere Schulen vorbereitenden Vorschulen die Reife für Sexta erreicht werde, als auf den Gemeindeschulen, welche ein anderes Ziel vor Augen haben. Die Frage aber, ob mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen begonnen werden solle, sei streng von der des Unterbaues zu sondern: die erstere glaubt er bejahen zu sollen, einmal, weil dem Sextaner das Lateinische mehr Schwierigkeiten bereite als das Französische, und zweitens, weil gegen das Gymnasium und speziell gegen das frühzeitige Beginnen des Lateinischen durch starke und nicht immer schöne Agitation eine Mißstimmung im Publikum hervorgerufen sei, die sich auch den Schülern mitgeteilt habe (S. 151—154).

Dr. Kropatscheck erklärte sich gegen das aus der Stimmung der Schüler hergeleitete Argument und sprach zugleich aus, daß die vom Vorredner geschilderte durchaus nicht allgemein sei. Er bemerkte ferner, indem er sich gegen den gemeinsamen Unterbau wendete, daß ein solcher, wenn er sich nur bis zum Ende der Sexta oder Quinta erstrecke, für die Eltern ohne Nutzen sein würde; wenn er aber bis zur Sekunda oder auch nur bis zur Tertia reiche, so trete entweder notwendig Überbürdung der Schüler ein oder die gymnasiale, wie die Realbildung kämen zu kurz. Dabei betonte auch dieser Redner die Notwendigkeit, von vornherein in der Realschule eine andere Unterrichtsmethode als im Gymnasium einzuschlagen (S. 154 f.).

Damit wurde die Diskussion über die Unterbaufrage geschlossen, doch, da die Abstimmung erst in der siebenten Sitzung stattfand, so hat sich nach den Schlußworten der drei Referenten noch mancher Redner bei Erörterung anderer Fragen über den Gegenstand ausgesprochen.

Für einen lateinlosen Unterbau erklärte sich in der fünften Sitzung Prof. Paulsen (Protokolle S. 286—288). Er meinte, es wäre für die Lateinlernenden gut, den Beginn des Lateinischen ein bis zwei Jahre zu verschieben, und redete weiterhin von einem zwei- bis dreijährigen französischen Kursus als Grundlage für allen fremdsprachlichen Unterricht. Er glaubt, daß bei solcher Einrichtung ein sehr beträchtlicher Teil von denen, die jetzt Latein anfangen, überhaupt niemals dazu kommen würden. Allerdings steht mit diesen Vorschlägen in schwerlich lösbarem Widerspruch, was Paulsen in der vierten Sitzung über weitere Beschränkung des

altklassischen Unterrichts sagte (Prot. S. 231): „Meines Erachtens würde durch eine weitergehende Einschränkung, eine weitere Abbröckelung des altklassischen Unterrichtes, wie ihn die [Hornemannsche] Einheitsschule beabsichtigt, der altsprachliche Unterricht schwer bedroht. Wollen wir ihn, so müssen wir ihn wollen in dem Umfange, wie er vorhanden ist; ja ihn lieber noch steigern. Nicht weniger, sondern mehr Latein und Griechisch müssen wir haben, wir bringen wahrhaftig nicht zuviel von diesen Sprachen vom Gymnasium mit! Das Gymnasium darf an diesem Punkt nicht mehr nachgeben, als es schon gethan hat."

In der gleichen Sitzung bezeichnete Herr von Schenckendorff nach eingehender Besprechung des ungesunden Andranges zu den gymnasialen Studien und zu den Hochschulen als ein Mittel, diesem Übel zu steuern, die Einrichtung eines gemeinschaftlichen Unterbaus (Prot. S. 334).

In der sechsten Sitzung wurde die Frage erörtert: „Empfiehlt es sich, an Orten, wo sich nur gymnasiale oder realgymnasiale Anstalten befinden, in den drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf neben und statt des Latein einen verstärkten deutschen und modern-fremdsprachlichen Unterricht einzuführen?" Hier stellte nun Herr Stadtschulrat Bertram den Zusatzantrag: „Für den Fall der Bejahung jener Frage empfiehlt es sich, das Latein erst in Tertia beginnen zu lassen und die dadurch freigewordene Zeit zum verstärkten Betriebe einer modernen fremden Sprache, bezw. des Deutschen und der Geometrie, zu verwenden." Durch diesen Antrag, welcher mit 32 gegen 9 Stimmen abgelehnt wurde, fand Herr Prof. Kropatscheck die Frage nach dem gemeinsamen Unterbau wieder zur Diskussion gestellt (S. 380). Daß aber Herr Bertram selbst die Sache nicht so auffaßte, sondern die von ihm empfohlene Einrichtung nur als Notbehelf ansah für Orte, wo nur ein Gymnasium oder Realgymnasium besteht, bewies er dadurch, daß er später gegen den gemeinsamen Unterbau als eine generelle Organisation stimmte (S. 494).

In der Diskussion über den Bertramschen Antrag hob Geheimrat Germar (Kommissar des Finanzministeriums) hervor, daß einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und höhere Bürgerschule zu schaffen, nicht unerhebliche finanzielle Vorteile biete (S. 376).

Gegen den Unterbau sprach am vierten Tage Geheimerat Lüders, Kommissar des Ministeriums für Handel und Gewerbe. Er sehe auch kein Unglück darin, bemerkte er hierbei, daß der Unterricht in den beiden untersten Klassen des Gymnasiums und der Realschule nicht derselbe sei. Auch wenn ein Knabe 11 Jahre alt sei, würden Eltern und Lehrer nicht mit Sicherheit sagen können, ob er studieren müsse oder nicht studieren könne. Und ein Wechsel der ursprünglich eingeschlagenen Berufsrichtung ist nach des Redners Meinung keineswegs mit den Schwierigkeiten verbunden, welche man annimmt (S. 248—249).

Gegen die auf Ersparnis hinzielende Erörterung des Geh. Rat Germar wandte sich Geheimerat Ende (S. 382).

Die Abstimmung sollte nach dem Vorschlag einer Subkommission in der Weise stattfinden, daß zuerst gefragt würde, wer einen Unterbau bis zur Quarta einschließlich empfehle, dann wer einen solchen bis Quinta einschließlich vorschlage,

drittens wer denselben auf Sexta beschränkt sehen wolle; endlich wer einen gemeinsamen Unterbau überhaupt nicht empfehle (S. 419). Der Vorsitzende aber brachte die letzte Möglichkeit zuerst zur Abstimmung und erklärte, nachdem mit 28 gegen 15 Stimmen der Unterbau überhaupt verworfen war, die Frage für erledigt.

Überhaupt abgelehnt wurde der gemeinsame Unterbau von:

Geh. Rat Albrecht.
Stadtschulrat Bertram.
Pastor v. Bodelschwingh.
Provinzialschulrat Deiters.
Geh. Rat Ende.
Fabrikbesitzer Frowein.
Geh. Sanitätsrat Graf.
Gymnasialdir. Hartwig.
Prof v. Helmholtz.
Abgeordn. Freih. v. Heeremann.
Geh. Rat Hinzpeter.
Gewerbschuldirektor Holzmüller.
Oberlehrer Hornemann.
Gymnasialdir. Jäger.
Geh. Rat Klix.
Fürstbischof Kopp.
Abgeordn. Kropatscheck.
Geh. Rat Kruse.
Realgymnasialdir. Matthias.
Domherr Mosler.
Gymnasialdir. Pähler.
Geh. Rat Schrader.
Gymnasialdir. Schulze.
Prof. Tobler.
Abt Uhlhorn.
Gymnasialdir. Uhlig.
Rektor Volkman.
Geh. Rat Zeller.

Nicht verworfen wurde der gemeinsame Unterbau von:

Graf Douglas.
Gymnasialdir. Eitner.
Oberrealschuldir. Fiedler.
Direktor Frick.
Hofprediger Frommel.
Dr. Goering.
Dr. Güßfeldt.
Kommerzienrat Kaselowsky.
Prof. Paulsen.
Realgymnasialdir. Schauenburg.
Abgeordn. v. Schenckendorff.
Geh. Rat Schiller.
Realgymnasialdir. Schlee.
Geh. Rat Schottmüller.
Geh. Rat Virchow.

Es wäre nicht uninteressant gewesen, zu erfahren, wer von den 15 für einen einjährigen, wer für einen zweijährigen und wer für einen dreijährigen Unterbau eingetreten wäre. Anhaltspunkte hierfür liegen nur zum Teil in den Äußerungen einzelner Konferenzmitglieder vor. Dir. Schlee hatte für einen dreijährigen gemeinsamen Unterricht gesprochen. Für ihn hätten wohl auch Abg. v. Schenckendorff und Dir. Eitner[1]) gestimmt. Geh. Rat Schiller hätte nach seinen Äußerungen höchstens einen zweijährigen als zulässig erklären können, Dir. Frick selbst diesen nur unter der Bedingung eines um ein Jahr verlängerten Gymnasialkurses. Von Interesse wäre auch gewesen, wie unter den 15 sich Dir. Fiedler und Geh. Rat Schottmüller zu den einzelnen Unterbaumöglichkeiten gestellt hätten. Denn ersterer hatte (S. 301) sich dahin ausgesprochen, daß er nur zweierlei höhere Schulen wünsche, solche, in denen humanistische Studien gründlich getrieben werden, und solche, welche die alten Sprachen in ihren Lehrplan nicht aufnehmen. Letzterer hatte (S. 20) einen Plan für das Gymnasium empfohlen, wonach das Latein in Sexta, das Französische in Quarta, das Griechische in Obertertia, das Englische in Obersekunda beginnen sollte.

[1]) Allerdings stimmte Eitner, ebenso wie Graf Douglas, Fiedler, Frick, Frommel, Göring, Schiller, Schottmüller, gegen den Antrag, daß an Orten, wo nur ein Gymnasium oder Realgymnasium besteht, in diesen Anstalten der Beginn des Lateins bis Tertia verschoben werden solle: siehe die vor. S.

Die Frage nun von Neuem zu behandeln mit genauer Berücksichtigung des von meinen Herren Kollegen Schiller und Schlee und von Anderen Bemerkten, veranlaßt mich dreierlei. Mir war bei den Verhandlungen nicht möglich, das Material, auf das sich meine Meinung über den lateinlosen Unterbau stützt, mit einiger Vollständigkeit zu geben. — Zweitens übersehe ich nicht den Umstand, daß unter den Vertretern des Einheitsschulplanes mit Hinausschiebung des Lateinischen in die mittleren, des Griechischen in die oberen Klassen sich neben zweifellosen Gegnern auch entschiedene Freunde des klassischen Unterrichts befinden; und diese von der Unzuträglichkeit des Projektes zu überzeugen, wäre mir wertvoll, wogegen die Möglichkeit, jene eines Andern zu belehren, für mich von vornherein ausgeschlossen ist, weil ich nach meiner Überzeugung als unausbleibliche Folge der durchgeführten Einheitsschulorganisation etwas bezeichnen muß, was jene offenbar wünschen, den Niedergang der klassischen Schulbildung in Deutschland. — Endlich verhehle ich mir nicht, daß die Unterbauidee etwas Ansteckendes hat. Es rührt daher, daß sie von ihren Propheten fortwährend als Panacee für eine Reihe thatsächlicher und drückender Übelstände gepriesen wird. Da man diese gar gern los wäre, öffnet man schließlich der Prophetie sein Ohr und meint, man müsse es wenigstens einmal auf diesem Wege versuchen. Dem gegenüber scheint es mir Pflicht derer, die überzeugt sind, daß einige jener Übelstände durch die geplante Organisation sogar vermehrt werden würden, das Trügerische der Hoffnungen nachzuweisen.

Wenn ich bei dieser Darlegung öfter auf ausländische Schulverhältnisse eingegangen bin und eingehen werde, so bin ich dazu durch den Umstand veranlaßt, daß ähnliche Einrichtungen, wie die bei uns angestrebten, in einigen fremden Ländern verwirklicht sind, und daß man wiederholt auf jene Staaten mit der Aufforderung hingewiesen hat, sich an ihrer Schulorganisation ein Beispiel zu nehmen.

Dem Satz, daß wir auch in der Pädagogik vom Auslande zu lernen suchen sollen, stimme ich voll und ganz bei. Ich werde es mir stets als ein Glück rechnen, daß ich mehr als sieben Jahre an außerdeutschen Schulen unterrichtete und während des letzten Jahrzehntes von dem Unterrichtswesen der meisten europäischen Kulturstaaten eine unmittelbare Anschauung gewinnen konnte. Aber nicht in der Weise sollen wir von fremden Ländern lernen, daß, wenn uns theoretische Erwägungen ein pädagogisches Projekt zu empfehlen scheinen und dasselbe anderwärts verwirklicht ist, wir ohne Weiteres in letzterem Umstande eine sichere Bestätigung unserer Anschauung sehen, ehe wir die Wirkungen der ausländischen Einrichtung genau kennen gelernt und erwogen haben, ob jene in der That empfehlend oder nicht vielmehr warnend sind. In diesem tendenzvollen und kritiklosen Lernen vom Auslande leisten unsere pädagogischen Stürmer gegenwärtig viel. Nicht nur Einrichtungen, sondern auch Bestrebungen, Kammerreden, Preßartikel der Fremde werden als gewichtige Beweismittel verwertet.

Wo ich bisher im Ausland von Schuleinrichtungen und Schulbetrieb Kenntnis nahm, da habe ich überall auch recht erfreuliche Beobachtungen gemacht und manches gefunden, das zur Nachahmung anregt, so besonders in England, den skandinavischen Ländern und der Schweiz. Ich habe ferner überall Lehrer kennen ge-

lernt, deren segensvolles Wirken über jeden Zweifel erhaben war. Aber andererseits hat sich bei mir immer mehr die Überzeugung befestigt, daß wir in der gesamten Organisation des höheren Unterrichts den anderen Kulturvölkern überlegen sind, und daß wir im Ganzen einen recht unvorteilhaften Tausch machen würden, wenn wir unsere Einrichtungen mit fremdländischen vertauschten. Diese Überzeugung auszusprechen und im Einzelnen zu begründen, gebot die wunderliche Verblendung der einheimischen Gegner unseres Schulwesens und ihr geschäftiges Bestreben, Unzufriedenheit zu verbreiten, das bei der unserem Volke anhaftenden Neigung zur Geringschätzung des Heimischen nicht erfolglos war. Und, wenn ich mich bisweilen fragte, ob ich durch solche Erörterungen nicht vielleicht die Ausländer verletze, die mir ungemein viel Freundlichkeit erwiesen und mit denen ich zum Teil in freundschaftliches Verhältnis getreten bin, so beruhigte mich einmal der Gedanke an die Pflicht der Offenheit gegenüber den Gefahren, die unserm wertvollen nationalen Besitze drohen, und zweitens die Erfahrung, daß eine ganze Reihe fremdländischer Schulmänner, welche das deutsche Gymnasialwesen genauer kennen gelernt, (und nicht bloß klassische Philologen) in den wesentlichsten Punkten mit mir übereinstimmten.

Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Realschulen verlangt das Hinausschieben des Beginns des lateinischen Unterrichts. Die Grade aber dieser Verschiebung können sehr verschieden sein. Der Gedanke, das Latein erst in der Quinta zu beginnen und in Sexta Französisch oder Englisch anzufangen, ist in den letzten Jahren auch von Lattmann empfohlen worden. Nach Quarta will den Anfang des Lateinischen der preuß. Landtagsabgeordnete Sombart verlegt sehen und der Prorektor Juling in der Schrift über „Das Gymnasium mit zehnjährigem Kurs“; nach Untertertia der Berliner Verein für Schulreform. Erst nach dem vierten Schuljahr wünschte die Entscheidung darüber, ob Latein gelernt werden soll oder nicht, der Stadtrat Hoffmann in Karlsruhe in der Sitzung der II. bad. Kammer vom 3. Mai 1890[1]). In Untersekunda wäre das Latein anzufangen nach dem Wunsche der Mehrheit in der zweiten schwedischen Kammer; in Obersekunda nach Herrn Görings für die „Neue deutsche Schule“ entworfenem Plan; in Unterprima nach dem Vorschlag des Professors der Mathematik und Pädagogik zu Kopenhagen, K. Kromann. Wer wird den noch übrigen Vorschlag für Oberprima bringen?

Am meisten Beifall hat der Gedanke gefunden, das Latein bis Untertertia aufzuschieben und es von da bis Untersekunda einschließlich auch nur fakultativ sein zu lassen, weil es zweckmäßig sei, daß alle Schüler, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung suchen, in den obligatorischen Unterrichtsstunden bis zu dem Ende des sechsten Schuljahres mit einander vereinigt blieben. Erst mit dem Beginn der Obersekunda soll nach diesem Projekt ein Auseinandergehen in drei Linien, eine lateinische, lateingriechische und lateinlose, stattfinden. Der

[1]) Siehe „Humanistisches Gymnasium“ 1890, Nr. 2, S. 51 unten. In einer früheren Äußerung derselben Sitzung sprach der Genannte allerdings davon, daß nach 3 Jahren Latein begonnen werden solle.

Beginn des Griechischen wird dabei in Obersekunda oder (fakultativ) in Untersekunda gedacht.

Diesem Plan, welcher oft schlechtweg der Einheitsschulplan heißt, wollen wir speziell unsere Aufmerksamkeit zuwenden. Er ist von dem Vorstand des Vereins für Schulreform am 3. Okt. 1889 in einer Eingabe an Herrn von Goßler nebst den Gründen, welche für ihn zu sprechen scheinen, vorgetragen worden. Zu seiner Empfehlung wurde in jüngster Zeit wiederholt auch auf die 2225 Vereinsmitglieder hingewiesen.

Ob nun allerdings alle 2225 gerade mit diesem Plane übereinstimmen, dürfen wir uns wohl noch zu bezweifeln erlauben. Sehr merkwürdig wenigstens ist, daß ein Mann, der in dem Mitgliederverzeichnis vom Jahr 1889 sogar als Mitglied des Vereinsausschusses genannt worden ist, Prof. A. Kirchhoff in Halle, im vergangenen Sommer eine Erklärung Hallischer Universitätsprofessoren unterzeichnet hat, worin gesagt ist, daß „jede Beeinträchtigung des Charakters unserer Gymnasien als der spezifischen Träger der historisch-klassischen Vorbildung, jede wesentliche Verkürzung der klassischen und historischen Bildungsmittel zu Gunsten moderner und realistischer auf unsere Universitätsstudien und damit auf das geistige Gesamtleben unseres Volkes von unheilvollem Einflusse sein würde."[1] Auch erkennen die Herren Dr. Friedrich Lange und Th. Peters, welche als Vorstand des Vereins zu zeichnen pflegen, offenbar selbst nicht alle Mitglieder des Vereins als Vertreter der in jenem Plan zum Ausdruck gekommenen Idee an. Ausdrücklich haben sie dies von Herrn von Schenckendorff in einem Briefe an Herrn von Goßler erklärt[2]. Aber auch der ebenfalls der Berliner Konferenz angehörende Oberrealschuldirektor Fiedler kann ihnen als Vertreter der Vereinsidee nicht gelten. Denn sonst konnte doch in einer (gleich zu besprechenden) Eingabe des Vereinsvor-

---

[1]) Nach links von obigem Plane weicht umgekehrt ein anderes Ausschußmitglied, Professor Treutlein, ab, der in seinem Buch über den „Zudrang zu den gelehrten Berufsarten" das Latein erst in der gegenwärtigen Unter- oder Obersekunda zu beginnen vorschlägt und das Griechische verbannen oder nur für wenige Schüler festhalten will. Vergleicht man dies Projekt mit dem Lange'schen und mit der Anschauung Kirchhoffs, so fragt man: Wie steht es nun wohl mit der Einigkeit der Vereinsmitglieder, die nicht dem Vorstand oder Ausschuß angehören? Sollte etwa hier von einer Reformveruneinigung statt von einem Reformverein gesprochen werden können?

[2]) Am letzten Tage fanden die Mitglieder der Berliner Konferenz auf ihren Plätzen den Abdruck eines interessanten Schriftwechsels zwischen den obengenannten zwei Herren und Herrn v. Goßler, uns übersandt von dem Vorstand des Reformvereins. Daraus erhellt zunächst, daß die Herren Lange und Peters schon unter dem 21. April 1890 dem Minister die Bitte unterbreiteten, den Verein für Schulreform zur Teilnahme an der bevorstehenden Versammlung hochgeneigtest auffordern zu wollen, und daß der Minister erwiderte, er werde den gestellten Antrag seiner Zeit in Erwägung nehmen. Am 7. November folgte dann ein Brief des Vereinsvorstandes, in dem die Vermutung ausgesprochen wurde, daß der Verein bei den Einladungen übergangen sei: denn dieselben hätten dem Vernehmen nach bereits stattgefunden und an den Reformverein sei keine gelangt; derselbe dürfe aber den Anspruch erheben, in erster Reihe unter den typischen Vertretern der verschiedenen Richtungen auf dem Schulreformgebiet anerkannt zu werden. Der Minister antwortete jetzt, daß er sich bemüht habe, für jede der Reformrichtungen je einen geeigneten Vertreter zu berufen, und daß dies auch bezüglich des Reformvereins durch Einladung seines Mitgliedes, des Abg. v. Schenckendorff, geschehen sei. Unter dem 24. November richteten darauf die Herren Lange und Peters noch einen dritten Brief an Herrn v. Goßler, worin dargelegt wurde, daß Herr v. Schenckendorff, obgleich Mitglied des Vereins, doch nicht als Vertreter von dessen Ansichten gelten könne. (Am Schluß des Korrespondenzabdruckes ist bemerkt, daß auf das letzte Schreiben dem Vereinsvorstand eine Antwort bisher nicht zugegangen.)

standes an das preußische Abgeordnetenhaus nicht behauptet werden, daß der Schulreformverein in jener Konferenz „überhaupt unvertreten“ gewesen sei.

Diese Eingabe, welche im Februar gemacht ist, richtet an das Haus der Abgeordneten die Bitte, bei der Kgl. Staatsregierung dahin zu wirken, daß die von Sr. Majestät angeordnete Reform der höheren Schulen von den Beschlüssen der Dezemberkonferenz losgelöst und in die von dem Reformverein vorgeschlagene Richtung hinübergeleitet werde! Im Eingang der Petition wird diese Richtung kurz bezeichnet. Sodann folgt die Klage, daß der Reformverein in der Konferenz keinen Vertreter gehabt habe, und hierauf wird die Schale des Zornes auf die Beschlüsse der Konferenz ausgeschüttet. Nun ist es ja selbstverständlich Jedermanns Recht, über das, was dort beschlossen ist, sich in schärfster Weise auszusprechen, wenn er stichhaltige Gründe hierfür zu haben meint. Und es kann natürlich ebensowenig Jemandem versagt werden, wenn seine Meinung über Schulfragen von der Sr. Majestät des Kaisers abweicht, die erstere zu deutlichem Ausdruck zu bringen. Indes in Fällen, wo der Kaiser und die Majorität der Konferenz einer Meinung waren, unter der Fahne des ersteren gegen die letztere zu ziehen, den Kaiser gegen die Konferenz „auszuspielen“, das allerdings ist gleicherweise durch Vernunft wie Ehrlichkeit verboten; ja man sollte dies Kunststück fast für unmöglich halten. Aber da steht es in folgenden großen Worten: „Vielleicht der schlimmste Fehler der Konferenzbeschlüsse liegt aber in der völligen Verkennung unserer sozialen Aufgaben. Zu derselben Zeit, da unter Führung Sr. Maj. des Kaisers und Königs alle vaterländisch gesinnten Deutschen sich zu dem Streben vereinigen, der Sozialdemokratie den Zufluß abzugraben, zerreißt die Konferenz durch grundsätzliche Ausrottung der Realgymnasien das Band, welches bisher die gymnasiale Bildung mit der lateinlosen verbunden hatte, und schafft so eine unüberbrückbare Kluft zwischen unseren gelehrten und unseren Erwerbsständen.“ [1]) Wer nun weiß (und wer sollte es nicht wissen?), daß der Kaiser an dieser „grundsätzlichen Ausrottung“ vollen Anteil hat, der muß unseres Erachtens zugestehen, daß in diesem Satzgefüge entweder eine ergötzliche Unlogik oder eine grobe Unwahrhaftigkeit vorliegt. Wir haben oben unseren Zweifel daran geäußert und begründet, ob alle Mitglieder des Reformvereins gerade mit dem vom Vorstand empfohlenen Plane übereinstimmen. Wir müssen hier noch stärkeren Zweifel daran äußern, ob alle mit der vorgeführten Taktik des Vorstandes einverstanden sind.

Doch, wie dem auch sein möge, wir wollen ruhig untersuchen, ob wirklich der erhoffte Segen von der Verwirklichung des Einheitsschulplanes zu erwarten ist und nicht vielmehr mancher böse Schaden. G. Uhlig.

(Fortsetzung folgt.)

---

[1]) Man mag über die Schulgattung der Realgymnasien noch so günstig urteilen: daß da, wo neunjährige Anstalten mit lateinischem Unterricht neben den lateinlosen und lateingriechischen Schulen nicht bestehen, notwendig eine unüberbrückbare Kluft zwischen den gelehrten und den Erwerbsständen geschaffen werde, ist eine Phrase, die man sich doch hüten sollte in den Mund zu nehmen, wenn man nicht gänzlich darauf verzichtet, ernsthaft genommen zu werden. In ganz Bayern bestehen 4 Realgymnasien, in Württemberg und in Baden je 2, in Elsaß-Lothringen keines. Wo zeigt sich in diesen Ländern die „unüberbrückbare Kluft“? Und wie steht es mit den Realgymnasien und dieser Kluft in Österreich?

Litterarische Anzeigen und andere Mitteilungen.

Über eines kann sich Güßfeldt sicher nicht beschweren: daß seine pädagogischen Erörterungen zu wenig Beachtung gefunden hätten. Über drei eingehendere Kritiken berichtet im Folgenden derselbe, welcher am Ende von Nr. 4 des vorigen Jahrganges Kropatschecks Beurteilung angezeigt hat.

Dr. J. Geffcken. P. Güßfeldt und die Schule der Zukunft. Hamburg 1890. 20 S.

Von allen Besprechungen der Güßfeldt'schen Reformen, die uns zu Gesichte gekommen, ist diese eine der wohlwollendsten: Verf. will sich verständigen, den Angriffen ruhige, maßvolle Abwehr entgegensetzen. „Was den Gegnern imponiert, ist die Reinheit und Humanität der Gesinnung, welche Güßfeldts Buch belebt. Güßfeldts Idealismus bringt ihn uns Philologen näher als den Realisten, obwohl er viele ihrer Vorschläge aufs neue zu Worte hat kommen lassen." Lobend hebt Geffcken die Bemerkungen Güßfeldts über die Erziehung des Kindes hervor, doch entdeckt er bald, daß Güßfeldt bei der Schilderung des heutigen Gymnasialunterrichts trübe Erfahrungen der eigenen Schulzeit verallgemeinert hat; das Bedenkliche von Güßfeldts Vorschlag, die Knaben seiner Zukunftschule während des ganzen Tages der Familie zu entziehen, ist dem Norddeutschen, dem Hamburger nicht entgangen; er betont auch gegenüber der beliebten Beiziehung englischer Schulverhältnisse mit Recht die ganz anderen wirtschaftlichen Zustände Deutschlands und die bekannte Thatsache, daß die Autorität des Lehrers in England nur eine geringe ist. (Einen äußerst wertvollen Aufsatz über dieses Thema brachte vor. Jahr die Allg. Z., Beil. Nr. 292, unter dem Titel: Englische Schulen als Muster?) Besonders aber ist es Geffcken darum zu thun, Güßfeldt davon zu überzeugen, daß heutzutage, vereinzelte Ausnahmen abgerechnet, im altsprachlichen Unterricht eine Praxis sich Bahn gebrochen hat, himmelweit verschieden von der, welche Güßfeldt schildert. Die historische Betrachtungsweise des Altertums, welcher die sprachlich-grammatische Erklärung nur als Mittel zum Zweck gilt, hat sich allmählich auch auf den Schulen eingebürgert. Mit einem solchen Unterricht sei Güßfeldt gewiß einverstanden. Indeß wer in diesem Sinne als Lehrer zu wirken habe, brauche auch seine ganze Frische, um der Aufgabe gewachsen zu bleiben, und diese Frische geht nur zu oft durch lästigen, aber notwendigen Nebenerwerb, durch die gedrückte Stellung des ganzen Standes verloren. Hier hat Geffcken ein wahres Wort gesprochen: „Wer nicht aus dem Vollen schöpft, wer nicht wenigstens rezeptiv in seinem Fache weiterarbeitet, kann nie ein anregender Lehrer, sondern nur ein Einpauker sein. Des Lehrers Frische bedeutet die Frische der Jugend, seine Bildung die geistige Anregung der Jugend: man gebe ihm mehr zu leben, dann braucht er nicht dem Nebenerwerbe nachzulaufen; man hebe seine Stellung in jeder Weise, dann wird man freie Männer schaffen, nicht jene Pessimisten, wie sie vielfach auf unsern Gymnasien vertreten sind." Sehr einleuchtend weist Geffcken weiter nach, einen wie hohen Wert gerade für die Ausbildung im Deutschen die sorgfältige Übung im Übersetzen aus den antiken Sprachen hat, und zu welcher Oberflächlichkeit Güßfeldts Vorschlag führen würde, bei der Lektüre der Alten gedruckte Übersetzungen zu benutzen: gerade den hohen sittlichen Wert schwieriger Arbeit hat Güßfeldt dabei außer Acht gelassen.

So maßvoll die Schrift gehalten ist, so fest steht doch dem Verfasser die Überzeugung, daß er für eine Sache kämpft, die ihm heilig ist und für ihn ganz denselben Wert behält, wenn sie unterliegt. Aber er hofft auf eine Verständigung: geschehen muß etwas, aber durch Ausbauen, nicht durch Niederreißen. „Der Ausbau aber", sagt er zum Schluß, „wird nicht zum geringsten darin bestehen, daß der Staat einerseits seiner Jugend die Spielplätze schenkt, welche die englische Jugend besitzt, auf welche man stets mit solcher Vorliebe hinweist, andererseits aus seinen Lehrern eine etwas erfreulichere und erfreutere Menschenklasse schafft". B.

Paul de Lagarde. Über die von Herrn Paul Güßfeldt vorgeschlagene Reorganisation unserer Gymnasien. Aus den Göttingischen gelehrten Anzeigen besonders abgedruckt. Mit einem Nachwort. Göttingen 1890. 34 S.

Ärger wurde wohl nicht der arme Pfarrer Samuel Gotthold Lange für seine schlechte Horazübersetzung von Lessing abgekanzelt, als es hier mit Güßfeldt durch Lagarde geschieht. In der That, es ist Lessing'sche Schärfe in dem zwei Bogen starken Schriftchen, wenn auch nicht immer Lessing'sche Klarheit. Haben sich die Schulmänner aufgelehnt gegen die von Güßfeldt behaupteten Thatsachen und die Möglichkeit seiner Reformen, so korrigiert ihm hier der Philosoph und Dialektiker schonungslos Satz für Satz den Text. Aber in die sieghafte Polemik, mit der die Güßfeldt'sche Psychologie und Logik abgefertigt wird, mischt sich ein trüber Pessimismus, der das Wohlgefallen des großen Publikums an Güßfeldts Buch erklärt aus der Morschheit aller deutschen Verhältnisse: „die Geschichte ist alt geworden, und die letzten dreißig Jahre brachten unserem Vaterlande das Gegenteil einer Verjüngungskur: denn alle ethischen Mächte ohne eine einzige Ausnahme, auch die Monarchie, hat man geflissentlich geknickt." Wir haben eine andere Meinung von der Kraft deutschen Wesens. Auch die Zusammenstellung von Altenstein, Johannes Schulze und Wiese, als der drei Männer, „denen die allgemein als schweres Unglück empfundene Versumpfung unseres höheren Unterrichts vor dem jüngsten Gericht zu verantworten gerne, aber erfolglos überlassen werden wird", enthält sowohl durch die Zusammenstellung als durch das über alle gleichmäßig gefällte Urteil eine schwere Ungerechtig-

keit. Sonst aber sind viele von Lagardes Behauptungen ebenso geistvoll als schlagend. „Daraus, daß Güßfeldts und vieler jetzt erwachsener Männer Eltern in der Auswahl des für ihre Söhne in Anspruch genommenen Gymnasiums Unglück gehabt haben oder haben müssen, folgt noch lange nicht, daß die auf den Gymnasien angestellten Übungen im Lateinschreiben zwecklos sind. Sir John Fallstaffs Kompagnie wird vermutlich stets schlecht abgeschnitten haben, ohne daß aus diesem Mißgeschicke folgte, daß nicht exerziert werden müsse, und daß die Hauptleute abzuschaffen seien". Wie richtig ist es, was Lagarde Güßfeldt vorwirft, daß er die Notwendigkeit, Realschulen „nicht sowohl zu gründen, als aus den in der gedankenlosesten Weise gegründeten Gymnasien herzustellen", ebensowenig berührt hat als die Frage der sog. Berechtigungen, die Lagarde nur an die Ausgangsprüfung der obersten Klasse der Schulanstalten geknüpft wissen will, gleichviel welcher. Noch mehr, er hält die Reform der Gymnasien für unzertrennlich von der der Universitäten, die freilich für gewisse Kreise ein noli me tangere sind: es ist ein öffentliches Geheimnis, daß gerade die Söhne der höchsten Stände, diejenigen, die den Anspruch erheben, die einflußreichsten Stellen im Staate zu erhalten, am wenigsten von allen Studenten die Vorlesungen besuchen, daß unter der studierenden Jugend unseres Volkes, das am Vorabend eines der gewaltigsten sozialen Kämpfe steht, die Mitglieder einer Studentenverbindung „im Jahre schon mit 4500 Mark auskommen können". Freilich seine Vorschläge, einen Teil des Gymnasialpensums an die Universitäten abzugeben, die Studenten regelmäßigen halbjährigen Prüfungen zu unterwerfen, die Lehrer, also auch die Universitätsprofessoren, im Interesse des Dienstes ganz so zu versetzen, wie die Offiziere der Armee, diese werden nicht weniger Bedenken erregen als die Güßfeldts; aber das richtige Gefühl hat er doch Güßfeldt gegenüber, daß eine Nation von der geistigen Bedeutung wie die deutsche von der Vorsehung nicht zur Rolle moderner Spartaner verurteilt ist. Sagt Güßfeldt: „Richtschnur für alle Maßnahmen bleibt der Grundsatz: Entwickelung der kräftigen Individuen, nicht Erhaltung der schwächlichen", so erwidert Lagarde: „Bis Herr Güßfeldt dieses Edikt etwa weiter erläutert haben wird, muß er sich die Erklärungen gefallen lassen, daß es vielleicht auf die Gestüte von Trakehnen und Graditz oder den Hundepark in Zahna, aber nicht auf Menschen paßt, und daß wir vorläufig auf schwächliche Individuen von der Art Friedrich Schleiermachers noch nicht verzichten wollen." B.

Dr. C. Conradt. Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen. Wiesbaden 1890. 47 S.

Eine erfreuliche Kundgebung, mit Humor, aber auch mit gerechter Entrüstung geschrieben. Ein preußischer Schulmann, der seinen Schülern Xenophons Anabasis mit allen geographischen, kulturhistorischen, naturwissenschaftlichen Erläuterungen anschaulich macht, der Sophokles' Antigone nicht nur griechisch mit den Schülern liest, sondern auch als poetisches Kunstwerk von ihnen analysieren und schließlich deutsch mit Mendelssohn'scher Musik aufführen läßt, der mit seinen Schülern in die freie Natur wandert, Stätten gewerblicher Arbeit besucht, Volks- und Vaterlandslieder singt, mit ihnen Fußball spielt — ein solcher hat wohl ein Recht, entrüstet zu sein über das Zerrbild, das Güßfeldt von den Erziehern der deutschen Jugend entwirft, um dann gelegentlich achselzuckend von dem „entsagungsvollen" Beruf derselben zu sprechen. Das also haben die Lehrer davon, wenn sie mit begeisterter Hingebung ihres Amtes walten! Conradt nennt Güßfeldt einen Dilettanten, und es wird ihm nicht schwer, zu zeigen, wie wenig dieser über unser jetziges Schulwesen orientiert ist. Wer immer noch an die Fabel von der mangelhaften körperlichen Ausbildung unserer Jugend glaubt, der möge sich aus den Thatsachen, die Conradt anführt, eines besseren belehren. Trefflich ist auch darauf hingewiesen, wie die öffentliche Meinung jetzt so weit gebracht ist, daß sie alles, was an unserer Jugend nicht in Ordnung ist, der Schule aufbürdet: „Eltern wundern sich gar nicht, wenn ein Maschinenbauer etwa oder die Marine ihren Sekundaner nicht brauchen kann, weil er körperlich zu schwach ist; aber weiterzugehen und das Abiturientenexamen zu machen, muten sie ihm ohne weiteres zu. Herr Güßfeldt aber steht an der Thüre und schlägt die Hände zusammen: Die zerstörte Kraft, die gebrochene Gesundheit."

Hat Güßfeldt den guten Willen zu helfen und hat er Aussicht, daß seine Stimme gehört werde, so kann er bei Conradt nachlesen, wo zuerst zu helfen wäre. Es ist kein erfreuliches Kapitel, das alte Lied von der Allgewalt der Juristen und Verwaltungsbeamten, die oft in die Sache des Unterrichtswesens nur so von außen hineinsehen, „von denen man nur eine geschäftsmäßige Erledigung der von andern aufgeworfenen Fragen erwartet, keine aus der Berufserfahrung herausgewachsene Überzeugung": „sie haben sich daran gewöhnt, das höhere Lehrfach als ein Gebiet anzusehen, das sie zu regieren haben, das ihnen unterthan ist, das so etwas von subalternem Charakter an sich habe." Kein Wunder, daß gerade aus den höheren Ständen sich verhältnismäßig nur Wenige dem höheren Lehrstande widmen, diesem „Aschenbrödel der leitenden Stände im Staate." Wie sollen sich die Lehrer die Frische und Freudigkeit in ihrem Berufe erhalten, wenn so schreiende Mißstände in der Besoldung und im Aufrücken der Lehrer vorkommen, wie sie Conradt schildert, Zustände, von denen er meint, sie können gar nicht allgemein bekannt sein, sonst könnte man unmöglich so gleichgültig gegen sie bleiben. In der That, wenn Schäden in unserm Schulwesen vorhanden sind, so hat die Bureaukratie

ihr gutes Teil Schuld daran. Warum sitzen im Staatsrat neben Militärs, Verwaltungsbeamten und Juristen Vertreter der Geistlichkeit, der Post, der Medizin, der Städte, des Handels — aber kein Schulmann? Warum sind in Preußen die höchsten Stellen im Kultusministerium mit Verwaltungsbeamten besetzt? Der Verfasser hofft, eine gesunde Entwickelung des Unterrichtswesens werde dahin führen, daß es, wie die Justiz, die Post, die Eisenbahnen, einer besonderen Verwaltung unterstellt wird, deren Leiter aus den Vertretern des Faches hervorgeht und zu den unmittelbaren Räten des Königs gehört." B.

Der kurzen Charakterisierung dieser Broschüren fügen wir eine uns vor längerer Zeit zugegangene, aber auch jetzt wohl noch nicht uninteressante Mitteilung über die Sitzung der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft vom 14. Mai v. J. bei, in welcher die Vorschläge Güßfeldts zur Diskussion gestellt waren. Dieselbe wurde eingeleitet durch einen Vortrag des Herrn Prof. Johannes Schmidt vom Luisenstädtischen Gymnasium. In durchaus wohlwollender Weise besprach der Redner den Inhalt und die Absicht der in Rede stehenden Aufsätze und hob eine Reihe von Punkten hervor, in denen die Verwirklichung der Güßfeldt'schen Vorschläge möglich und nützlich erscheine. Aus der lebhaften Besprechung, welche dann folgte, ergab sich als übereinstimmende Ansicht der Versammlung, daß Güßfeldt den Fehler gemacht habe, von Schäden, die seit einer Reihe von Jahren zum größten Teile bereits beseitigt seien, als allgemein herrschenden Übelständen zu sprechen. Er habe mit Schlagwörtern operiert auf einem Gebiete, wo allein genaue Kenntnis der Thatsachen zu einem Urteil berechtigen. Hierher gehöre besonders das stete Hinweisen auf die körperliche Frische und Rüstigkeit der französischen und englischen Jugend gegenüber unserer „angekränkelten". Güßfeldt habe seine Beobachtungen nur an Berlin gemacht, und selbst für diese Stadt übertreibe er. Von zahlreichen Anwesenden, welche französische und englische Schuleinrichtungen aus persönlicher Erfahrung kennen, wurde festgestellt, daß es nur ein kleiner Prozentsatz der englischen Schuljugend sei, der jene Gewandtheit und Frische besitze, die Güßfeldt irrtümlich der ganzen englischen Jugend zuschreibe. Dagegen wird gern anerkannt, daß er mit Wärme für die Hebung einiger Seiten des deutschen Unterrichts eingetreten sei, die aber ohne Vermehrung der Stundenzahl durch Änderungen in der Methode zu erreichen sei.

Schließlich erscheint es billig, gegenüber der an den Güßfeldt'schen Vorschlägen geübten Kritik hier Worte zu citieren, die derselbe in der Berliner Konferenz gesprochen. Er sagte (Prot. S. 477): „Für die kleinen Städte sind viele meiner Vorschläge überflüssig. In einer kleinen Stadt spielt die Familie, die Kameradschaft der Schüler eine ganz andere Rolle, als in unseren Großstädten, die der Entwicklung der Individualität durchaus nicht günstig sind; und ich möchte hier gleich die Gelegenheit benutzen, um mein Bedauern darüber auszusprechen, daß wir, wenn wir uns schriftstellerisch mit solchen Sachen beschäftigen, sehr leicht — und ich fühle mich selber nicht frei davon — in eine gewisse Einseitigkeit verfallen und von den großen Städten auf kleine exemplifizieren. Auch noch ein zweites möchte ich hinzufügen, weil es maßgebend ist für meine Stellung zu der großen Frage der Erziehung. Ich möchte keinen Zweifel darüber lassen, daß auch für mich die Religion und die Familie die beiden Grundpfeiler der Gesellschaft und des Staates sind. Auch liegt mir die allgemeine Verstaatlichung der Erziehung durch Internate fern; aber für Großstädte scheinen mir letztere leider nötig; an solcher Unnatur bin ich nicht schuld; ich habe durch meine außerhalb dieser Konferenz gemachten Vorschläge für die großstädtischen Familien nur zu retten gesucht, was sich retten ließ." Auch mag die ebenda von Güßfeldt gethane Äußerung erwähnt werden, daß er es ängstlich vermeide, sich in den inneren Schulbetrieb zu mischen.

Sint ut sunt. Für das alte Gymnasium wider die Neuerer. Fünf Thesen von Dr. **Adolf Lasson,** Prof., Oberlehrer am Luisenstädtischen Realgymnasium zu Berlin. Berlin 1890. Verlag von Walther und Apolant. 81 S.

Diese aus warmer Pietät für das alte Gymnasium hervorgegangene Schrift vertritt mit größter Entschiedenheit den konservativen Standpunkt in der Schulfrage. Zwar Besserungen, aber keine prinzipiellen Änderungen unseres höheren Schulwesens; die höhere Schule nicht Vorbereitungsanstalt für die Universität oder Fachschule, sondern Pflanzstätte humaner Bildung; ihr wesentliches Mittel, der Sprachunterricht (auch Lateinsprechen und lateinischer Aufsatz sind beizubehalten); an zweiter Stelle Mathematik; auch das Realgymnasium soll humaner Bildung dienen und dafür in erster Linie als Medium die lateinische Sprache anwenden. Dies sind die Grundgedanken des Verfassers. Sein Standpunkt ist daraus zur Genüge ersichtlich. Können wir auch nicht in allen Stücken seine Anschauung teilen, so wollen wir doch ihm, dem Lehrer eines Realgymnasiums, doppelt dafür dankbar sein, daß er, was er Gutes für das humanistische Gymnasium sagen konnte, in so überzeugter und überzeugender Weise gesagt hat. Br.

Zwei Bücher über deutsche Geschichte. Wer einen Blick in die von Konrad Rethwisch herausgegebenen „Jahresberichte über das höhere Schulwesen" thut, der sieht (wenn er es nicht vorher schon durch eine Sündflut von Zusendungen erfahren haben sollte), welche Massenproduktion auf dem pädagogischen Gebiete heutzutage herrscht. Um so beachtenswerter ist es, wenn es einem Lehrbuch gelingt, sich durchzukämpfen und mehrere Auflagen zu erleben.

Dies günstige Schicksal wurde den Büchern des vor einigen Jahren verstorbenen **David Müller** zu teil. Das verbreitetste seiner Werke ist seine „**Geschichte des deutschen Volkes** in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung", wovon die 13. Aufl., wie schon frühere, von Prof. Dr. Fr. **Junge** bearbeitet wurde. (Berlin 1890, bei Vahlen; Preis M. 4. 20). Der Verleger kann darauf hinweisen, daß über 100,000 Exemplare des Werkes bisher abgesetzt wurden. Die Vorzüge desselben sind bekannt: gründliche Beherrschung des Stoffes, gute Disposition, warmes patriotisches Empfinden und Sinn für die kirchliche Seite der geschichtlichen Entwickelung. Unser einziges Bedenken gegen das Buch als Schulbuch ist sein ziemlich beträchtlicher Umfang (499 Seiten in Großoktav). Das wird in unserer überbürdungsscheuen Zeit manchen Lehrer bedenklich machen und ihm als Lehrbuch mehr desselben Verfassers Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes empfehlen, der in gleichem Verlag erschien, in späteren Auflagen ebenfalls von Fr. Junge bearbeitet ist und dessen letzte (siebente), 1890 ausgegebene 189 Seiten umfaßt (Preis 2 Mk. 50).

Nur die Zwecke eines Lesebuches, nicht eines Schulbuches verfolgt die „**Geschichte des deutschen Volkes,** dargestellt von **G. Dittmar**", dem im letzten Jahre verstorbenen Direktor des Gymnasiums in Cottbus (Heidelberg in Carl Winter's Universitätsbuchhandlung). Der Verfasser dieses auf drei Bände berechneten Werkes hat sich durch die Neubearbeitungen der Lehrbücher seines Vaters als tüchtigen Kenner des Stoffes erwiesen. Die Darstellung ist lebhaft und dabei klar und einfach. Des Ballastes gelehrter Anmerkungen hat sich der Verfasser mit Rücksicht auf den von ihm gewünschten Leserkreis gänzlich enthalten. Die Ausstattung ist sehr gefällig, doch darf man fragen, ob nicht das beigegebene Phantasiebild von Barbarossa besser durch ein urkundliches Bild ersetzt worden wäre. Jedenfalls empfiehlt sich das Werk zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und zu Schulpreisen. — Erschienen sind bis jetzt der erste Band und die erste Lieferung des zweiten, welcher beim Tode des Verfassers ebenfalls druckfertig vorlag. Der dritte Band erfährt noch eine Durchsicht von einem Freunde des Verstorbenen, dem Vertreter der deutschen Rechtsgeschichte an der Heidelberger Universität. Das gesamte Werk wird etwa 15 Lief. zu 1 Mk. umfassen. Hartf.

Bei der erhöhten Wichtigkeit, welche jedenfalls das Englische für die Gymnasien gewinnt, selbst wenn es auch weiterhin an den meisten (wie wir wünschen) nur Freifach ist, wollen wir nicht versäumen, auf gute Lehrmittel für diesen Unterricht aufmerksam zu machen.

Englische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung von **J. B. Peters.** Leipzig 1890, August Neumann (Fr. Lucas). 62 S. Preis 1 Mk. 30. — Ein in hervorragender Weise praktisches Buch. Nach den Wortarten geordnet, finden sich hier alle wichtigen grammatischen Regeln in tabellarischer Form zusammengestellt. Aller unnötiger Ballast ist entfernt, die Regeln sind durchweg präzis, die Beispiele einfach und leicht zu behalten. Die äußerliche Anordnung ist vortrefflich und bis ins einzelnste übersichtlich durchgeführt. Dieser Punkt kann nicht lobend genug hervorgehoben werden; denn darin wird leider von den meisten Schulgrammatiken noch sehr gesündigt; und doch erleichtert nichts das Lernen und Einprägen mehr, als gerade solche scheinbar nebensächlichen Äußerlichkeiten.

Für tiefergehende Studien reicht das Buch natürlich nicht aus; aber für Schulzwecke wird es unseres Erachtens völlig genügen. Für den Anfangsunterricht werden freilich Übungssätze vermißt werden. Verf. verweist wohl auf die verschiedenen englischen Lesebücher, an welche sich der Anfangsunterricht anschließen könne; aber außer den Lesestücken sind in der ersten Zeit zur Einprägung der elementaren grammatischen Regeln möglichst viel Übungsbeispiele unerläßlich. Daß dieselben an die Lektüre der Lesestücke angeschlossen werden, ist sehr wünschenswert; doch nicht alle Lehrer haben die Fähigkeit, rasch Sätze in gehöriger Zahl aus dem Gelesenen zu gestalten. Vielleicht entschließt sich der Verf. auch noch zur Herausgabe eines Übungsbuches von 1—2 Bogen.

Zu der Formulierung verschiedener Regeln ist einiges zu bemerken. Für die Verwendung des Präsens an Stelle des Futurs (S. 22) sollte der logische Grund hinzugefügt werden: „Das Präsens wird gebraucht statt des Futurs, wenn die Zukunft schon auf andere Weise genügend ausgedrückt ist (durch ein Adverb u. dgl.)". — Die Hauptregel über das Geschlecht der Substantive (S. 31) würde besser so formuliert: „Im Englischen stimmt das grammatische Geschlecht mit dem natürlichen überein: alle Sachen sind Neutra, alle männlichen Geschöpfe Maskulina, alle weiblichen Feminina. Soll bei Tieren das Geschlecht nicht ausdrücklich betont werden, so sind auch sie Neutra". — In der Regel über den Gebrauch von very und much (S. 42) muß es heißen: „much bei Verben, auch adjektiv. Partic. Perf." Zu den Beispielen wäre demgemäß hinzuzufügen ein Fall wie: He suffered much. Auch ein Hinweis auf die Verstärkung very much wäre am Platz. —Die Bezeichnung „tonloses und betontes Possessiv" statt der sonst üblichen „adjektivisches und substantivisches Possessiv" ist besser fallen zu lassen (S. 46). Betont kann auch

das adjektivische Possessiv gebraucht werden. — Bei den unaufhörlichen Fehlern, die erfahrungsgemäß im Gebrauch der substantivischen Possessiva gemacht werden, wäre wohl eine ausdrückliche Hervorhebung der Regel angebracht, daß die substantivischen Possessive im Englischen stets ohne Artikel stehen.

Aber das sind Kleinigkeiten. Das Büchlein sei allen Lehrern des Englischen aufs wärmste empfohlen. Dr. J. Hoops.

Auch der Schule wird sicher zu Gute kommen, daß **Kuno Fischer** seine **Schillerschriften** in neuer Bearbeitung erscheinen läßt (in Carl Winter's Universitätsbuchhandlung). Die erste Sammlung derselben heißt in ihrer neuen, zum Umfange eines Buches erweiterten Gestalt „Schillers Jugend- und Wanderjahre in Selbstbekenntnissen". Zu den alten Bekannten sind hier vier völlig neue, geistvolle und lehrreiche Abhandlungen gekommen: „die Lauralieder", „der Streit in der Seele des Dichters", „die Bilder des Todes", „der Herzog Karl und Schiller". Als Hauptendenz dieses ersten Bandes bezeichnet der Verfasser, die Entstehung und Entwicklung unseres größten tragischen Dichters aus ihren psychischen Grundmotiven zu erklären, aus den Seelenzuständen und Seelenkämpfen Schillers, die zu diesem Zweck tiefer und deutlicher erkannt sein wollen, als man dieselben zu sehen pflegt. Das zweite Bändchen enthält die feinsinnige Abhandlung „Schiller als Komiker" mit mancher Vermehrung. „Schiller als Philosoph" wird das Thema des dritten Bandes sein.

Das Streben der akademisch gebildeten Lehrer in Preußen nach einer Hebung ihrer Rang- und Gehaltsverhältnisse hat auf der Berliner Konferenz durch die Jedermann bekannten, mit lebhaftester Freude begrüßten Worte **Seiner Maj. des Kaisers** volle Billigung gefunden. Die Berechtigung dieses Strebens ist ferner in den Konferenzberatungen von den verschiedensten Seiten (Graf, Güßfeldt, Hinzpeter, Kropatscheck, Kruse, Schenckendorff, Schrader) in warmer, beredter Weise anerkannt worden, mehrfach so, daß die Erfüllung dieser Wünsche als etwas im Interesse der Schule, wie der Lehrer Unaufschiebbares bezeichnet wurde. Es wird eine Aufgabe dieser Blätter sein, stets auch von ähnlichen Bestrebungen in den andern deutschen Staaten Kenntnis zu geben. Diesmal müssen wir uns damit begnügen, auf die erste, dritte und die demnächst erscheinende vierte Nummer des Jahrganges 1891 der Südwestdeutschen Schulblätter, des Organes der Vereine akademisch gebildeter Lehrer an den Badischen, Hessischen und Elsaß-Lothringischen Höheren Lehranstalten, hinzuweisen, wo mehrere einschlägige Artikel sich finden (Die Blätter erscheinen bei Fr. Gutsch in Karlsruhe.)

XLI. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Über dieselbe geht uns folgende Mitteilung zu:

Diese Versammlung, für welche Professor Dr. v. Christ und Gymnasial-Rektor Dr. Arnold als Präsidenten bestimmt sind, findet in der Pfingstwoche, und zwar von Mittwoch den 20. Mai bis einschließlich Sonnabend den 23. Mai zu München statt. Anmeldungen zur Teilnahme sind an Herrn Hofbuchhändler Theodor Ackermann, Promenadeplatz 10, unter Einsendung von 10 Mark zu richten. Zugleich erbittet man Mitteilung darüber, ob die Wohnung vorausbestellt werden soll, ob sie in einem Gasthause oder bei Privatpersonen und in letzterem Falle, ob sie als Freiquartier oder gegen Bezahlung gewünscht wird. Ebenso wird Äußerung über die Teilnahme am Festmahl (das trockene Gedeck 6 Mark) erbeten. Die Zustellung der Mitgliedskarte wird sofort erfolgen. Es liegt im Interesse der Teilnehmer, die Anmeldung möglichst bald zu bethätigen, damit das Wohnungskomitee geäußerten Wünschen rechtzeitig Rechnung tragen kann. Fahrpreisermäßigungen, die nur gegen Vorweis der Mitgliedskarten stattfinden, sind in üblicher Weise gewährt.

Das Programm der Versammlung ist ein außerordentlich reiches und anziehendes, und zwar nicht nur für Fachgenossen, sondern auch für ein weiteres gebildetes Publikum. Man braucht nur die Namen v. Brunn, der über den „Apollo Giustiniani", Iwan v. Müller, der über „Galen als Philologe", Theodor Schreiber, der über die „Barockelemente der hellenistischen Kunst", Schiller (Mitglied der Berliner Schulenquete), der über „Die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer", v. Scala (Innsbruck), der über „Isokrates und die Geschichtschreibung" sprechen wird, zu nennen und man erregt keine geringen Erwartungen. Ein ganz hervorragendes Interesse wird die Münchener Versammlung dadurch be-

kommen, daß eine Reihe von Vorträgen in Verbindung stehen mit darauffolgenden Vorstellungen im k. Hof- und Nationaltheater. So wird dem Vortrage von Erich Schmidt „Aufgaben und Wege der Faustphilologie", die Vorführung von Goethes Faust, dem Vortrage Lechners (Nürnberg): „Sophokles auf der modernen Bühne", eine Aufführung von Sophokles' Ödipus auf Kolonos und vielleicht sogar noch der Antigone und des König Ödipus, dem Vortrage Munckers: „Die Dichtung des Lohengrin von Richard Wagner und ihre Quellen", die Vorführung der Oper Lohengrin folgen. Man wird also, abgesehen von den Vortragenden, die nicht nur in der Gelehrtenwelt einen hervorragenden Platz einnehmen, sondern auch durch die Kunst ihres Vortrages in seltener Weise zu fesseln verstehen, Gelegenheit haben, die Münchener Hofbühne von ihrer vorteilhaftesten Seite kennen zu lernen.

Nicht zu übersehen ist auch, daß die K. Hoftheater-Intendanz den Teilnehmern der Versammlung gewisse Begünstigungen gewähren wird. Die antiken Kunstschätze Münchens wird Meister Brunn, die Kleinodien der K. Hof- und Staatsbibliothek Herr Laubmann mit bekannter Liebenswürdigkeit den Gästen erläutern.

Auch an sonstigen Vergnügungen und Unterhaltungen ist das Programm reich. Für einen Ausflug an den Starnberger See ist mit Allerhöchster Genehmigung ein kostenfreier Extrazug zur Verfügung gestellt, ferner ist ein Ausflug nach dem Wendelstein geplant, und auch an einem Kellerfeste wird es in München nicht fehlen. Besonders erfreulich ist es auch, daß aus den hauptstädtischen Künstlerkreisen bewährte Kräfte zur Verschönerung der Festtage ihre Mitwirkung zugesagt haben.

Unter solchen Umständen darf wohl mit Bestimmtheit eine zahlreiche Beteiligung erwartet werden. Daß die Gäste seitens der Bevölkerung der Stadt des liebenswürdigsten Empfanges sicher sein können, dafür bürgt die altbayerische Gemütlichkeit, sowie die Geschichte aller ähnlichen Versammlungen in München.

Generalversammlung des Gymnasialvereins.

Die Unterzeichneten laden die geehrten Mitglieder des Gymnasialvereins im Namen des Vorstands auf

Dienstag, den 19. Mai l. J., nachmittags 5 Uhr

zu der diesjährigen Generalversammlung ergebenst ein.

Dieselbe wird zu München in der uns zu diesem Zweck freundlichst überlassenen Aula des Luitpoldgymnasiums (Müllerstraße 33), das vom Bahnhof mit der Pferdebahn zu erreichen ist, abgehalten werden.

Ebendaselbst ersuchen wir die Mitglieder des Vorstands, zu einer Vorbesprechung sich schon um 4 Uhr einfinden zu wollen.

Beratungsgegenstände: der Rechenschaftsbericht des Vorstandes; etwaige Anträge des Vorstands oder einzelner Mitglieder.

Anträge der letzteren Art bitten wir womöglich bei dem mitunterzeichneten Schriftführer unseres Vereins, Gymnasialdirektor Dr. Kübler (Berlin W Bellevuestr. 15), vorher anzumelden.

Berlin, den 4. April 1891.

Der Vorsitzende: Zeller.

Der Schriftführer: Kübler.

Abgeschlossen Anfang April.

Von Zeitschriften, die wir im Austausch erhalten, sind uns zugegangen:

Pedagogisk Tidskrift. XXVI. årgången, utgifven af H. F. Hult: 1—12 häftet. XVII. årg., utgifven af Enar Sahlin: 1—3 häftet.

Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens, herausgegeben von J. B. Meyer. 1890 Nr. 10—12. 1891 Nr. 1—3.

Educational Review edited by Nich. Murray Butler. New-York 1891, No. 1—4.

Gymnasium, herausgegeben von Wetzel. IX. Jahrgang Nr. 1—7.

Von dem ersten Jahrgang des „humanistischen Gymnasiums" ist noch eine Anzahl von Exemplaren vorrätig. Dieselben verschickt C. Winter's Universitätsbuchhandlung direkt auf Einsendung von 2 Mark. Der Inhalt der 4 Nummern ist:

I.: Vorwort. — Zur Orientierung von U. — Kaiserl. Kabinetsordre betr. die Organisation des Kadettenkorps. — Aus den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses. — „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung" von Paulsen, besprochen von O. Jäger. — „Unser Gymnasialunterricht" von Alethagoras, besprochen von J. Häußner. — Einige Änderungswünsche I. von U.

II.: Aus den Verhandlungen des preußischen, des bayerischen und des badischen Abgeordnetenhauses. — Eingabe von Professoren der Universität Halle. — „Über das Ziel und die Mittel des höheren Schulunterrichts" von Kromann, angezeigt von E. Sahlin. — „Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart" von *, angezeigt von H. Schiller. — „Fort mit Latein und Griechisch?" von *, angezeigt von H. Schiller. — Einige Aenderungswünsche II. von U.

III.: Einige Bemerkungen über die pädagogischen Parteien von U. — Aus Vereinsverhandlungen: I. Münchener Verein für Schulreform. II. Versammlung der bayerischen Gymnasiallehrer in Würzburg. III. Neuphilologenversammlung in Stuttgart. — Erklärung von Dozenten der Universität Leipzig. — „Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken" von G. Neudecker, besprochen von Jul. Keller. — Wünsche für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht auf den Gymnasien, von Lothar Meyer. — Änderungen im mathematischen Unterricht, von Moriz Cantor.

IV.: Fortführung der Zeitschrift als Organ des Gymnasialvereins. — Erklärungen von Universitätsprofessoren: 1. von medizinischen und naturwissenschaftlichen Dozenten verschiedener deutscher Universitäten (nebst einer hierauf bezüglichen Erörterung von E. Zeller); 2. von Dozenten der Universität Tübingen; 3. von Dozenten der Univ. Königsberg; 4. von Professoren der Univ. Göttingen; 5. von Dozenten der Univ. Greifswald; 6. von Dozenten der Univ. Marburg; 7. von Dozenten der Univ. Bonn; 8. von Dozenten der Akademie Münster; 9. von Professoren der Univ. Kiel; 10. von Professoren der Univ. Straßburg; 11. von Dozenten der Univ. Breslau; 12. von Dozenten der Univ. Berlin. — Einiges aus der Berliner Konferenz von U. — Über die humanistischen Universitäts- und Schulstudien in Amerika, von Benj. Wheeler. — „Das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel" von Herm. Planck, besprochen von Jul. Keller. — „Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens" von J. Lattmann, besprochen von Jul. Keller. — „Die Erziehung der deutschen Jugend" von H. Kropatscheck, angez. v. B.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 25 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Zweiter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an den Redaktor zu senden.

1891. Heft II.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. Uhlig,** Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1891.



An die Vereinsmitglieder.

Weil der Abdruck der umfänglichen Berichte über die erste Generalversammlung unseres Vereins und die Münchener Philologenversammlung nicht verschoben werden durfte, wird die Fortsetzung des Aufsatzes über die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau erst im dritten Heft folgen, dessen Herstellung bereits begonnen hat.

Das erste Verzeichnis der Mitglieder gelangt zugleich mit dem vorliegenden Hefte zur Versendung.

Ihren Jahresbeitrag haben bisher 2415 Mitglieder bezahlt. Von denjenigen, welche dies bei Erscheinen des dritten Heftes noch nicht gethan, werden bei Überschickung dieses mittelst Postnachnahme 2 Mark erhoben werden, ein Verfahren, das von Einigen ausdrücklich gewünscht worden ist.

Die Exemplare für Herren, welche derselben Schule angehören, sind wieder jeweils zusammen an einen Kollegen geschickt worden, meist an den Leiter der Anstalt. In einzelnen Fällen haben wir uns erlaubt, auch die für die sonstigen Mitglieder desselben Ortes bestimmten Exemplare beizulegen, und danken im Voraus bestens für deren Bestellung. Wo etwa bei solchen Sendungen die Zahl der Hefte aus Versehen unzureichend sein sollte, bitten wir um sofortige Nachforderung. U.

Verzeichnis eingesandter Schriften.

Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre. Halle, M. Niemeyer.

Band VI: Mémoires du Marquis de Ferrières sur la révolution française (livre X), erklärt von Oberl. Dr. Perle, 1891. 107 S. mit einem Plane von Paris vom Jahre 1793. 1 M. 50.

Band VII: Mémoires et souvenir du comte de Lavalette, vol. I. ch. 10—22, erklärt von Prof. Dr. J. B. Sarrazin. 1891. 112. S. 1 M. 50.

Prof. Dr. Lindner's Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft neu bearbeitet von Dr. Gustav Fröhlich. Zehnte Auflage. Wien 1891, Carl Gerold's Sohn. 269 S.

Prof. Ferdinand Schöntag's Musteraufsätze aus der Schule für die Schule. Zweite, vermehrte Auflage. Regensburg 1891, Herm. Bauhof. 224 S. 3 M.

Lateinische Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia im Anschluß an Stegmanns lat. Schulgrammatik von Kautzmann, Dr. Pfaff und Traugott Schmidt, Professoren an den Gymnasien zu Heidelberg und Mannheim. Erster Teil, für Sexta. Leipzig 1891. B. G. Teubner. 169 S. geb. 1 M. 60.

Wie soll der Mensch sitzen? Darlegung und Begründung einer neuen Sitzvorrichtung am Schreib- und Schultisch. Mit 3 lithogr. Abbildungen. Patent A. Schindler. Basel 1891. Druck von Ad. Geering. 16 S. 40 Pf.

Kuno Fischer, Schiller als Philosoph (Schillerschriften 3.). Zweite neubearbeitete und vermehrte Auflage in zwei Büchern. Erstes Buch: Die Jugendzeit. Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1891. 172 S. 2 M. 50.

Die internationale Erziehungs-Arbeit. Einsetzung des bleibenden internationalen Erziehungsrates. Ein Wort an Freunde und Gegner von Hermann Molkenboer. Flensburg, Aug. Westphalen, 1891. 85 S. 90 Pf.

Kritische Bemerkungen zu Prof. Haag's „Lehrmittel zur Einführung in die lateinische Sprache." Im Auftrage der Lehrer der alten Sprachen am städtischen Gymnasium in Bern herausgegeben von Rektor Finsler. Bern, Karl Stämpfli, 1891. 34 S.

Deutsche Eigenart, deutsches Nationalgefühl, deutscher Patriotismus. Ein Zeit- und Zukunftsbild. Allen Vaterlandsfreunden und Erziehern gewidmet von Friedlieb Deutschmann (Pseudonym). Hannover, bei Carl Meyer, 1891. 39 S. 60 Pf.

Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts auf den Gymnasien. Vortrag von Gymnasialprofessor Dr. Fr. Bahnsch. Konitz, bei Wilh. Dupont, 1891. 23 S. 50 Pf.

(Fortsetzung auf Seite 3 des Umschlags).

Prospekt.

Der nunmehr hoffentlich abgeschlossene Schulstreit hat das unbefangene Urteil über den Wert der klassischen Schriftsteller vielfach getrübt. Am meisten hat im schärfsten Gegensatz zu seiner früheren Verherrlichung Cicero zu leiden gehabt. Gegen die ungerechte Verurteilung des grossen Redners, die in Mommsens Charakteristik ihre schärfste Ausprägung fand, hat vor allem der geistvolle Boissier in seinem vielgelesenen „Cicéron et ses amis" mit Glück Einsprache erhoben. Dieselbe Richtung verfolgt Alys Buch. Ohne den Ballast gelehrter Anmerkungen, aber auf Grund sorgfältiger Forschungen giebt der litterarisch wohlbekannte Verfasser in gedrungener, ansprechender Darstellung einen Überblick über das Leben und die Schriften Ciceros unter steter Berücksichtigung der Zeit- und Kulturverhältnisse. Aller Übertreibung abhold, zeichnet Aly den Redner, wie er dem unbefangenen Urteil sich darstellt, und würdigt seine Schriften, deren Gedankengang nach den Hauptpunkten analysiert wird.

Das Buch ist in erster Linie für die Schüler der oberen Klassen (Schülerbibliotheken), aber auch für Studenten, jüngere Lehrer und Freunde des klassischen Altertums überhaupt bestimmt.

Druck von Th. Hofmann in Gera.

Erste Generalversammlung des Gymnasialvereins.

Am Tage vor Beginn der 41sten Philologenversammlung fand, ebenfalls zu München, die erste Generalversammlung unseres Vereines statt. Die Aula des Luitpoldgymnasiums war uns zu diesem Zwecke freundlichst zur Verfügung gestellt worden.

Unmittelbar voran ging eine Vorstandssitzung. Die allgemeine Versammlung, der etwa 200 Mitglieder beiwohnten, eröffnete Geh. Rat Prof. Dr. Zeller mit einer Ansprache, in welcher er darauf hinwies, daß die erste Veranlassung, welche zur Vereinsgründung geführt habe, die Thätigkeit desselben wahrscheinlich noch längere Zeit fordern werde. Denn die Angriffe auf das humanistische Gymnasium, kurze Zeit etwas zurückgedrängt, regten sich wieder aufs Neue, und man könne niemals sicher sein, wie sich der Wind drehe. Neben der Abwehr der Angriffe aber müßten alle Mitglieder, soweit dies von ihnen abhänge, mit dazu wirken, daß Organisation und Betrieb des Gymnasialunterrichts in Deutschland einen immer höheren Grad der Vollkommenheit erreichten.

Der Unterzeichnete erstattete zunächst in Stellvertretung des am Erscheinen verhinderten Vereinsrechners Dr. Lobstein einen Bericht über den gegenwärtigen Personalbestand und die Finanzlage des Vereins.

Mitglieder, die ihren Jahresbeitrag eingesandt haben, zählt augenblicklich der Gymnasialverein 2333: angemeldet sind außerdem 177, so daß, diese eingeschlossen, die Gesammtzahl über 2500 hinausgeht, ein Resultat, das gewiß erfreulich genannt werden kann bei einem noch nicht 5 Monate bestehenden Verein, zumal gar manche Vermehrung sicher und bald zu erwarten ist. Denn bei Durchsicht des Verzeichnisses, dessen Druck jetzt begonnen hat, gewahrt man eine Reihe von Lücken, deren Ursache gewiß nur eine zufällige ist, wie z. B. in Augsburg von dem protest. Gymnasium 15 Anmeldungen erfolgt sind und von dem katholischen bisher noch keine.

Noch wichtiger aber, als daß solche in den Reihen der deutschen Gymnasiallehrer noch vorhandenen Lücken sich ausfüllen, ist unzweifelhaft, daß die Zahl der Nichtfachleute sich fortwährend mehre. Was für Männer aus den Berliner akademischen und Beamtenkreisen erfreulicherweise bereits beigetreten, zeigt das Verzeichnis in dem I. Heft des neuen Jahrganges unserer Zeitschrift. Möchten die nichtfachmännischen Freunde der humanistischen Schulbildung in anderen Städten,

über die noch immer drohenden Gefahren von Fachleuten belehrt, sich in demselben Grade beteiligen. Zwei bedeutungsvolle Meldungen von Nichtschulmännern sind in jüngster Zeit erfolgt: die des Reichstagsabgeordneten und bayer. Reichsrats Grafen Konrad von Preysing-Moos und die des I. Vizepräsidenten des Reichstags Grafen von Ballestrem.

Auch aus dem Auslande beginnen sich die Beitrittserklärungen zu mehren: man erkennt in den nordischen Ländern, wie in der Schweiz und Österreich vollkommen, daß unser Kampf für die Erhaltung der humanistischen Schulbildung nicht bloß eine deutsch-nationale Angelegenheit ist. Auch von Frankreich und Amerika sind uns Zeugnisse der Sympathie zugegangen.

Die deutschen Mitglieder verteilen sich auf die einzelnen Staaten unseres Vaterlandes in der Weise, daß 1292 auf Preußen kommen (237 davon allein auf Berlin), 252 auf Bayern, 211 auf Sachsen, 210 auf Baden, 66 auf Hessen, 60 auf Mecklenburg-Schwerin, 54 auf Braunschweig, 42 auf Sachsen-Weimar, 41 auf Elsaß-Lothringen, 35 auf Württemberg, die übrigen auf kleinere Staaten. Wenn unter den genannten Württemberg bisher die geringste Zahl aufweist, so ist der Grund davon jedenfalls nicht darin zu suchen, daß die Württemberger weniger warm für die klassische Schulbildung fühlen, sondern darin, daß sie diese bei sich am wenigsten gefährdet sehen.

Unter der Bezeichnung ständiger Beiträge sind bisher eingegangen 5038 Mk. 10 Pf., da von einigen Seiten 20 Mk. und mehr als Jahresbeitrag gezahlt wurden; unter dem Titel einmaliger Zuschüsse gingen 63 Mk. 80 Pf. ein. Die bisher notwendig gewesenen Auslagen betrugen 325 Mk. 95 Pf., so daß ein Bestand von 4775 Mk. 95 Pf. vorhanden ist, wovon 4000 auf einer Kreditbank angelegt sind, die übrigen in den Händen des Kassierers sich befinden. Über die Bedingungen, unter welchen die C. Winter'sche Universitätsbuchhandlung in Heidelberg Druck und Verlag übernehmen will, sollen noch weitere Verhandlungen gepflogen werden. Auf alle Fälle wird es schon bei dem gegenwärtigen Stande des Vereins nicht nur möglich sein, den Vereinsmitgliedern für einen Beitrag von 2 Mark jährlich die Vereinszeitschrift in dem Umfange von mindestens 12 Bogen und das Mitgliederverzeichnis zu liefern, sondern es wird auch noch eine Summe für andere Mittel zur Erreichung der Vereinszwecke übrig bleiben.

Sodann wandte sich der Unterzeichnete zu einigen Bemerkungen über die gegenwärtige Lage der von dem Verein vertretenen Sache.

Wer von Gefahren für die humanistische Schulbildung redet, darf nicht ängstlich genannt werden. Alle Vorsicht scheint in der That am Platz. Wir leben in einer Zeit, zu deren charakteristischen Eigenschaften die Pietätlosigkeit und die Undankbarkeit gegen Geleistetes und Bestehendes gehört. In einer solchen fordern auch Angriffe gegen ein Gut Beachtung, das unserer Nation in reichstem Maße Segen und Ehre gebracht hat und bringt.

Aber ebenso weit, wie von Sorglosigkeit, sollen wir auch entfernt sein von Verzagtheit. Die humanistische Schulbildung befindet sich, wenn man die Einrichtungen und Überzeugungen mustert, welche von dem „modernen Geiste" ange-

griffen werden, in der besten Gesellschaft von der Welt, und, was innere Kraft hat, das wächst und veredelt sich im Kampf mit Gegenstrebungen.

Sieht man sich aber um, nach welchen Seiten solche Abwehr notwendig, so ist zunächst nicht zu leugnen, daß die Einbildung, alles Schulweh werde durch eine Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau gehoben werden, wie eine ansteckende Krankheit wirkt. Auch Männer, denen man Kritik zutrauen sollte, verfallen in die Schwäche, blind zu glauben, was sie wünschen, und sehen im Geiste schon die gelehrten Berufsklassen durch die Einheitsschulorganisation befreit von Überfüllung, die Jugend von Überbürdung, die Eltern von den Zweifeln bei der Berufswahl für ihre Söhne u.s.w.

Der Unterzeichnete hat seine Einwände gegen die gepriesene Neuordnung in der Berliner Konferenz dargelegt, gestützt z. T. auf Erfahrungen, die im Ausland gemacht wurden: der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten würde nicht gemindert, sondern voraussichtlich gemehrt; die Jugend in den mittleren und oberen Klassen aller Wahrscheinlichkeit nach überbürdet; der klassische Unterricht dem Untergang zugeführt; auch andere wichtige Lehrfächer in den obersten Klassen der humanistischen Abteilung schwer beeinträchtigt; die Berufswahl bei einem Hinausschieben des Lateinischen bis Untertertia durchaus nicht wesentlich erleichtert. Von allen prophezeiten Vorteilen bleibt bei Licht besehen keiner übrig außer der Wohlfeilheit; dieser aber ist allzuteuer erkauft durch die schweren Nachteile, welche die Organisation mit sich bringen würde.

Die große Mehrheit der Berliner Konferenz stimmte gegen jeden lateinlosen Unterbau; Einzelne, welche einen solchen nicht ganz verwarfen, wollten ihn doch nur bis zu Ende der Sexta oder Quinta reichen lassen.

Der Berliner Verein für Schulreform, welcher für die Einheitsschule eintritt, sieht aber die Sache damit nicht für erledigt an, was Jedermann begreifen wird, wenn auch die Art des Vorgehens von jener Seite — zart ausgedrückt — mehrere Unbegreiflichkeiten enthält.

Schon während, ja vor der Schulkonferenz hatten die als Vorstand des Reformvereins zeichnenden Herren Dr. Lange und Peters bittere Klage geführt, daß dessen Richtung in der Konferenz „überhaupt unvertreten" sei, obgleich zwei zu der letzteren Berufene, Herr von Schenckendorff und Herr Oberrealschuldirektor Fiedler, dem Verein angehören, und obgleich in der Konferenz außer dem Erstgenannten auch Männer, welche nicht Vereinsmitglieder sind, für eine Schulorganisation von der durch den Reformverein verfochtenen Gattung gesprochen hatten[1]).

[1]) Nachträgliche Bemerkung. Im ersten Heft des I. Jahrganges unserer Zeitschrift S. 41 haben wir Einiges aus dem belustigenden Briefwechsel des Reformvereinsvorstandes mit Herrn von Goßler mitgeteilt. Als Ergänzung hierzu sei Folgendes berichtet. Als es Herrn Dr. Lange nicht gelungen war, den früheren Kultusminister zu überzeugen, daß die von diesem vorgeschlagene und von dem Kaiser gutgeheißene Vertretung der Ansichten des Reformvereins in der Dezemberkonferenz nicht genüge, daß gewissermaßen eine offizielle Repräsentation jener Meinungen notwendig sei, mit andern Worten: daß Herr Dr. Lange Mitglied der Konferenz sein müsse, — da wurde von dem Vereinsvorstand ein Immediatgesuch ähnlichen Inhalts an Seine Majestät gerichtet. Dasselbe aber hatte durchaus keine günstigere Wirkung. Die Eingabe wurde ohne besonderen Befehl zur Erledigung dem Kultusminister übermittelt, und dieser sah sich in Ermangelung eines solchen Befehls keineswegs veranlaßt, sein Verfahren zu ändern. Wir hörten von der Sache bereits in Berlin, wollten aber davon keinen Gebrauch machen. Jetzt ist die Geschichte in der Zeitschrift für Schulreform 1891 Nr. 3 S. 54 zu lesen.

Im Februar erfolgte dann eine Bittschrift an das Abgeordnetenhaus, unterzeichnet von dem Vorstand und dem Ausschuß des Vereins für Schulreform, in welchem das hohe Haus ersucht wird, „dahin zu wirken, daß die zum 1. April 1892 geplante Umgestaltung unseres höheren Schulwesens von den Beschlüssen der Dezemberkonferenz losgelöst und in die vom Reformverein vorgeschlagene Richtung hinübergeleitet werde." Neu ist in dem, womit diese bescheidene Bitte begründet wird, nur der erstaunlich kühne Versuch, den Kaiser und die Majorität der Konferenz bezüglich der Realgymnasialfrage in einen Gegensatz zu einander zu bringen. Bei dieser Höhe der Sophistik oder Konfusion wird es uns nicht befremden, wenn wir demnächst lesen, daß der Verein für Schulreform in erster Linie den Zweck verfolge, die humanistische Schulbildung zu retten.

Ebenfalls Anfang Februar hielt Herr von Schenckendorff über „die künftige Gestaltung des höheren Schulwesens vom sozialpolitischen Standpunkt" einen Vortrag vor demjenigen Teile der großen Reformpartei der Jahre 1887 und 88, welchen er in der Abgeordnetenhaussitzung vom 20. März 1890 für tot erklärt hatte. Bei voller Anerkennung für eine ganze Reihe von Resultaten der Dezemberkonferenz suchte v. Sch. im Gegensatz zu deren Majorität zu zeigen, daß in einem den Gymnasien und der bürgerlichen Schule gemeinsamen Unterbau das Mittel liege, um den übermäßigen Zudrang zu den gelehrten Fächern zu vermindern und die sozialen Gegensätze zu mildern, und dem wurde von der Versammlung der deutsch-akademischen Vereinigung beigestimmt. Ausdrücklich bemerken möchte ich übrigens, daß diese Meinung, so falsch sie ist, in dem Schenckendorffschen Vortrage auf durchaus sachliche Weise verfochten wird.

Am 30. April fand in der Kommission des preußischen Abgeordnetenhauses für das Unterrichtswesen eine Verhandlung über die obengenannte Petition des Reformvereins statt. Die Besprechung drehte sich, wie der Referent im Schlußwort selbst hervorhob, eigentlich mehr um die Aufhebung der Realgymnasien. Für eine Umgestaltung unseres höheren Schulwesens in der Richtung des Vereins für Schulreform sprach entschieden nur ein Redner, von anderer Seite wurde bloß die Bildung von einzelnen Reformgymnasialschulen mit gemeinsamem Unterbau bis einschließlich Quarta zur Gewinnung von Erfahrungen beantragt, von einer dritten Seite eine Gleichgestaltung des Unterrichts in den beiden untersten Klassen der Gymnasien und der lateinlosen Schulen. Bei der Abstimmung wurden abgelehnt:

1) mit 11 gegen 4 Stimmen der Antrag, über die Petition zur Tagesordnung überzugehen;

2) mit 12 gegen 3 Stimmen der Antrag auf Erhaltung der Realgymnasien und Einrichtung von einzelnen Reformgymnasialanstalten mit gemeinschaftlichem Unterbau;

3) mit 9 gegen 6 Stimmen der Antrag des Berichterstatters, daß der erste Teil der Petition (die zum 1. April 1892 geplante Umgestaltung des preußischen höheren Schulwesens von den Beschlüssen der Dezemberkonferenz loszulösen) der Staatsregierung zur Erwägung überwiesen werden solle, der zweite aber (die Schul-

reform in die von dem Reformverein vorgeschlagene Richtung hinüberzuleiten) nur als Material für die künftige Unterrichtsgesetzgebung;

4) mit 9 gegen 6 Stimmen die Resolution, daß die Staatsregierung ersucht werden möchte, eine gesetzliche Regelung des Berechtigungswesens der höheren Lehranstalten thunlichst bald und jedenfalls vor Durchführung einer Neuordnung oder Änderung des höheren Schulwesens herbeizuführen.

Angenommen wurde mit allen gegen 1 Stimme der Antrag des Mitberichterstatters, beide Teile der Petition der Regierung als Material für die zukünftige Gesetzgebung zu überweisen[1]).

Zufrieden werden die Mitglieder des Reformvereins mit obigem Resultat schwerlich sein.

Am 14. Mai ging dem Unterzeichneten von dem Vereinsvorstand ein Schreiben zu, worin er zu der am 19. Mai Vormittags in Berlin abzuhaltenden Generalversammlung des Vereins eingeladen wurde. Die Tagesordnung beginne mit dem Vortrage des Herrn Gymnasialprofessors Stulz aus Ettenheim in Baden über seine Erfahrungen und Beobachtungen im skandinavischen Schulwesen. Dieser Vortrag, dem sich später eine ausführliche Veröffentlichung in Buchform anschließen solle, werde von Wichtigkeit sein zur Entscheidung der Frage, ob auf der Dezemberkonferenz das Prinzip des gemeinsamen Unterbaues auf Grund der skandinavischen Verhältnisse richtig beurteilt sei oder nicht. Ich erwiderte hierauf: meine Überzeugung persönlich zu vertreten, sage mir stets zu; dies aber im vorliegenden Fall zu thun, sei mir dadurch vollkommen unmöglich gemacht, daß ich am gleichen Tage in München der Generalversammlung des Gymnasialvereins Bericht zu erstatten hätte. Übrigens versteht sich von selbst, daß, wenn die Veröffentlichung der Stulzeschen Beobachtungen „in Buchform" erfolgt sein wird, ich denselben meine Aufmerksamkeit zuwenden werde[2]).

---

[1]) Mitglieder der Kommission für das Unterrichtswesen sind gegenwärtig: Graf Clairon d'Haussonville, Regierungspräsident in Köslin (Vorsitzender), Fabrikbesitzer Seyffardt in Krefeld (Berichterstatter), Dr. Otto Arendt in Berlin, Rechtsanwalt Dr. Karl Bachem in Köln, Landrat Dr. Gerlich in Schwetz, Amtsgerichtsrat von Halem in Hannover, Pfarrer Hasse in Schlochau, Aquariumsdirektor Dr. Hermes in Berlin, Premierlieutenant a. D. und Landesältester a. D. von Itzenplitz in Breslau, Landesältester und Deichhauptmann von Kölichen in Kittlitztreben, Landgerichtspräsident Krah in Flensburg, Dr. Krebs in Köln, Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin, Dr. med. Langerhans in Berlin, Domkapitular Dr. Perger in Münster, Freiherr von Plettenberg-Mehrum, Landrat Robert-Tornow in Labiau, Telegraphendirektionsrat z. D. von Schenckendorff in Görlitz, Gymnasialdirektor Schmelzer in Hamm, Privatmann Schröder in Straßburg (Westpr.), Ziegeleibes. Zaruba in Ostrog.

[2]) Inzwischen ist der erste Teil des Stulzeschen Vortrags in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen (Nr. 3 des I. Jahrgangs) veröffentlicht. Wir werden uns nicht versagen, die hier sich findenden Erörtungen in der Besprechung des Unterbauplanes, welche wir in Heft I S. 33 begonnen haben, zu berücksichtigen.

Derselben Zeitschrift entnehmen wir die Resolutionen, welche die (nach Bericht eines Augenzeugen aus etwa 40 Personen bestehende) zweite Generalversammlung des Schulreformvereins faßte. Sie lauten:

„Indem Se. Maj. der Kaiser zu Beginn der Dezemberkonferenz für den künftigen höheren Schulunterricht das Deutsche zur Basis gemacht und in Geschichte, Geographie und Sage das Nationale mehr als bisher gefördert zu sehen wünschte und ferner verlangte, daß der Schüler für das jetzige praktische Leben vorgebildet, daß die geistige Arbeit zu Gunsten der körperlichen Ausbildung vermindert, die Zahl der Gymnasien eingeschränkt und das Examen einfacher ge-

Von den vortragenden Räten des preußischen Kultusministeriums ist meines Wissens nur einer für die Unterbauidee eingenommen, der Finanzreferent (und vom finanziellen Standpunkte aus ist diese Neigung wohl begreiflich). Doch man setzt seine Hoffnung auf den neuen Kultusminister, weil er im Abgeordnetenhause von Organisationsversuchen gesprochen hat, welche an verschiedenen Orten gemacht werden sollen;[1]) man hofft auf Stadtverwaltungen, auf das Abgeordnetenhaus[2]), ja auf S. M. den Kaiser[3]).

---

staltet würde, hat Allerhöchst derselbe dem höheren Schulwesen die Bahnen für eine gedeihliche Weiterentwickelung gewiesen."

„Die Dezemberkonferenz hat sich diesen Forderungen zwar äußerlich anzupassen versucht, aber den Weg zu einer innerlichen Aneignung derselben mit Hilfe einer organischen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens nicht eingeschlagen. Vielmehr steht zu befürchten, daß ihre Beschlüsse, wie sie jetzt schon deutlich erkennbar zu einer Verstärkung des Gymnasialmonopols mit allen seinen Schäden treiben, im Falle der Ausführung das Nationale nicht genügend fördern, hinter den Forderungen des praktischen Lebens weit zurückbleiben, die Überbürdung vermehren und trotzdem den Bildungswert weder der sprachlich geschichtlichen noch der realistischen Fächer zur vollen Geltung kommen lassen."

„Der Verein für Schulreform hält nach wie vor an dem Programm der einheitlichen sechsklassigen Mittelschule als gemeinsamen Unterbaues für alle drei jetzt bestehenden höheren Schularten fest, mit der Maßgabe, daß das Bedürfnis einer lateinischen Vorbildung für den gymnasialen und realgymnasialen Oberbau von Untertertia ab ohne Vermehrung der Gesamtstundenzahl befriedigt wird. Dies Programm erachtet der Verein für den einzig gangbaren Weg zur Erfüllung der kaiserlichen Forderungen und zu einem Dauer versprechenden Abschluß der Schulreformbewegung. Als wichtige Vorstufen dazu begrüßt er den Beschluß der Konferenz, nach den ersten sechs Unterrichtsjahren einen Abschluß zu erstreben, und die Zusage der Regierung, in den Stundenplänen und dem Unterrichtsbetrieb der einzelnen Schulen, je nach den besonderen Bedürfnissen, eine größere Freiheit und Mannigfaltigkeit walten zu lassen. Wichtiger aber noch erscheint dem Vereine im Hinblick auf sein Programm, daß durch völlige Gleichberechtigung aller drei höheren Schularten die Probe auf die freie Leistungsfähigkeit jeder einzelnen gemacht, und namentlich, daß durch zahlreiche praktische Versuche an Gymnasien wie Realgymnasien ermittelt werde, mit welchem Erfolge der Beginn des Unterrichts in den beiden alten Sprachen in höhere Klassen als bisher hinaufgeschoben werden könne."

Von Interesse ist auch die Diskussion, aus welcher die obige Fassung der Stelle über das Latein hervorging.

„Einzelne Redner — so heißt es in dem offiziellen Bericht über die Versammlung —, namentlich Prof. Stulz, schlugen vor, die Erwähnung des Latein überhaupt zu unterlassen: denn mit der, wenn auch wahlfreien, Zulassung des Latein in den Lehrplan, gebe man zu, daß das Latein nicht schade, und ein solches Zugeständnis entspreche nicht einer zielbewußten Reform, welche eben wissen müsse, was sie wolle, und nicht halbe Arbeit machen dürfe." Diese Herren zielen also ausgesprochenerweise darauf ab, das Latein, als schädlich, ganz aus der Einheitsschule zu verbannen. „Die überwiegende Mehrzahl der übrigen Redner, so der Vorsitzende, Oberl. Klinghardt, Oberl. Pietzker, Oberl. Bäthke, wiesen hiergegen auf die Gefahren hin, welchen sich der Verein durch völlige Ausstoßung des Latein aussetze. Man müsse mit der noch [!] sehr verbreiteten Anschauung, daß es ohne Latein nicht gehe — eine Anschauung, welche sich u. a. in der Bewegung der Architekten gegen die Oberrealschule Luft mache — rechnen. Im Verein selbst halte noch eine große Anzahl der Mitglieder Latein für durchaus wünschenswert und unerläßlich." Diese Redner also halten das Latein noch fest, aber nur aus Politik und nur vorläufig.

Sollten bei derartigen Verhandlungen den humanistisch gesinnten Mitgliedern des Reformvereins nicht die Augen darüber aufgehen, in welche Gesellschaft sie geraten sind?

[1]) In dem Bericht des Herrn Fr. Lange über das Vereinsjahr 1890/91, Nr. 3 der Vereinszeitschrift S. 56, lesen wir jetzt: „Was wir von dem gegenwärtigen Herrn Kultusminister erhoffen, ist, daß er den Vorteil seiner eigenen, nichtgymnasialen und nichtakademischen Vorbildung, sowie den Vorzug seiner schulpolitischen Vergangenheitslosigkeit voll ausnützen möge, um unbefangen selbst zu prüfen, selbst zu urteilen, selbst zu erproben und keiner anderen Autorität, als der Erfahrung und dem eigenen unbefangenen Nachdenken zu trauen."

[2]) In der diesjährigen Sommersession des preußischen Landtags kam die Petition des Reformvereins nicht mehr vor das Plenum der zweiten Kammer.

[3]) Freilich, was der Kaiser in seiner Eröffnungsrede sagte, ist dieser Hoffnung nicht günstig. „Ich halte dafür, daß man mit einem radikalen Schritt die bisherigen Anschauungen zur Klä-

Wir aber haben gegenüber den Agitationen für die Unterbaugestaltung unseres höheren Schulwesens die Pflicht, fort und fort die von jener Seite vorgebrachten Scheingründe in ihrer Nichtigkeit klarzulegen und auf die schlimmen Erfahrungen hinzuweisen, die bereits in deutlichster Weise anderwärts mit Unterrichtsorganisationen der gewünschten Art gemacht worden sind. Und wir erfreuen uns dabei der Unterstützung einsichtiger Männer des Auslandes. Von besonderem Werte erscheint mir in dieser Beziehung die unten folgende Auseinandersetzung über die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen, die uns ein Dozent der Universität Kristiania, P. Östbye, zum Abdruck in unserer Zeitschrift gesandt hat. Wer die aus dieser Darlegung sich ergebenden Warnungen nicht hört, der will nicht hören oder wünscht geradezu die Zerstörung des zu wissenschaftlichen Studien vorbereitenden Schulunterrichts.

Während die Unterbauidee gegenwärtig bis zu einem gewissen Grade grassiert und aus diesem Grunde nicht unbeachtet bleiben darf, kann man nicht das Gleiche von anderen umstürzenden Plänen behaupten. Ich würde mit Recht verlacht werden, wenn ich in Herrn Dr. Görings Luftprojekt auch nur den Schatten einer Gefahr für die humanistische Schulbildung erblicken wollte. Auch in Dr. Güßfeldts Plänen darf man eine Gefahr nach meiner Meinung nicht sehen, zumal seitdem wir durch eine Erklärung des Autors auf der Berliner Konferenz wissen, daß derselbe weit davon entfernt ist, sich in den innern Schulbetrieb zu mischen, und daß er die von ihm vorgeschlagene Internaterziehung keineswegs als etwas allgemein Erstrebenswertes ansieht, sondern nur als Etwas, das leider für Großstädte nötig sei; daß er durch seine Vorschläge nur für die großstädtischen Familien zu retten gesucht hat, was sich retten läßt.

Unleugbar aber liegt eine Gefahr für die humanistische Schulbildung in dem Umstande, daß sich zu viele Schüler dem gymnasialen Schulweg zuwenden. Daß eine Besserung hier nicht im Mindesten erwartet werden darf von einem Hinausschieben des Zeitpunktes für die Entscheidung zwischen dem gymnasialen und dem lateinlosen Weg, zeigen die Ergebnisse solcher Einrichtung in andern Ländern. Ein sicher wirkendes Mittel, um den lateinlosen Schulen eine stärkere Frequenz zu schaffen, wäre die Bestimmung gewesen, daß das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst von Seite einer Schule nur bei Absolvierung des ganzen Kurses ausgestellt werden dürfe, daß dasselbe also an Gymnasien erst nach 9, an den sechsklassigen Realschulen schon nach 6 Jahren erworben werden könne. Es würde dies eine Vergünstigung für die letzteren Schulen gewesen sein, die sicher mit gleichem Beifall von den ersteren begrüßt worden wäre. Doch gegen diese Ordnung, die wir nach einer Äußerung des vorigen preußischen Kultusministers schon zu besitzen glaubten und der man in ganz Deutschland hoffnungsvoll entgegensah, hat die preußische Heeresverwaltung Bedenken erhoben, die bis zur Stunde noch nicht überwunden sind. Daß ähnlich die in Aussicht gestellte Einrichtung wirken wird, wonach in den Gymnasien am Ende der sechsten Klasse zum Zweck der

---

rung bringt, daß man sagt: klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung von Schulen mit Realbildung." Klingt das nach der sechsklassigen Einheitsschule?

Erlangung des Einjährigkeitszeugnisses ein strenges Examen stattfinden soll, das möchte ich lebhaft wünschen, aber vermag es noch nicht zu glauben. — Ein anderes Mittel, um eine für die Schulen und das Leben günstigere Verteilung der Schülermasse auf lateinlose und humanistische Anstalten zu erzielen, wird durch die Thatsache an die Hand gegeben, daß in mehreren deutschen Staaten, wo die Zahl der lateinlosen höheren Schulen im Verhältnis zu der Anzahl der Gymnasien erheblich größer ist als in Preußen, sich auch das numerische Verhältnis zwischen den lateinlosen Schülern und den Gymnasiasten ungleich günstiger stellt. Möchte der darin liegende Rat befolgt werden.

Eine weitere Gefahr für den humanistischen Unterricht liegt in der Verringerung der den einzelnen Klassen zugewiesenen Stundenzahlen für den lateinischen und griechischen Unterricht. Allerdings ist nach meiner Überzeugung sehr viel größer der Schaden, welcher durch Verminderung der lateinischen und griechischen Jahreskurse verursacht werden würde, und die Meinung, man würde ebenso gute oder gar noch bessere Resultate erzielen, falls man den klassischen Sprachen unten einige Jahre wegnähme, aber oben einige Stunden zulegte, ist ein schwerer Irrtum. Schon die unmittelbare Wirkung solcher Organisation wäre nicht eine den Freunden humanistischer Schulbildung erwünschte; noch weniger aber würden die weiteren Folgen ihnen zusagen. Denn nicht ausbleiben würde nach mehrfachen Erfahrungen, daß es später gegenüber solcher Organisation hieße: Die nichtklassischen Unterrichtsgegenstände kommen bei dieser Stundenverteilung in den oberen Klassen viel zu kurz, man muß zu ihren Gunsten den überreichlich bedachten klassischen Sprachen einige Stunden abnehmen. Doch, wenn ich auch in der Verminderung der Zahl der lateinischen und griechischen Kurse ein ungleich größeres Übel erblicke, und wenn ich glaube, daß an ein Minus von 1—2 wöchentlichen Lateinstunden in einer Klasse mehrfach übertriebene Befürchtungen geknüpft worden sind, so ist doch zweifellos, daß es auch in Bezug auf die Verminderung der den einzelnen Klassen zugewiesenen Stunden eine Grenze giebt; und sie ist nicht etwa dadurch gezogen, daß bei der und der Stundenzahl noch gerade gewisse Examenleistungen möglich sind, sondern dadurch, daß vermittelst der in Rede stehenden Unterrichtsfächer noch ein intensiver Einfluß auf die Entwicklung der geistigen Kräfte des Schülers gewonnen werden und daß der Schüler sich in ihnen mit einer gewissen Freiheit bewegen kann. Daß diese Grenze innegehalten werde, ist eine Lebensfrage des klassischen Unterrichts und ein Erfordernis, das von den Verteidigern desselben nie aus den Augen verloren werden darf. Nur hüte man sich bei der Verfolgung dieses Ziels vor dem Fehler, solchen Lehrgegenständen einen zu ihrer Wirkung ausreichenden Raum zu versagen, welche unleugbar auf bestimmte Seiten des jugendlichen Geistes in ganz spezifischer, durch kein anderes Lehrfach zu ersetzender Weise einwirken, wie dies z. B. beim Zeichnen der Fall. Vernachlässigt das Gymnasium diese Unterrichtsgegenstände, so erhebt sich gegen dasselbe mit Fug und Recht der Vorwurf, daß es seine Aufgabe, die geistigen Kräfte seiner Zöglinge zu erfolgreichem Betreiben jedweden Fakultätsstudiums zu erziehen, nicht in genügender Weise erfüllt.

Eine nicht geringe Gefahr für die humanistische Schulbildung endlich erblicke ich in dem unvernünftigen Rufen nach äußerster Beschränkung, ja vollständiger Zurückdrängung des sprachlischen Elementes im altphilologischen Unterricht. Gewiß ist vielfach früher nach der entgegengesetzten Seite gefehlt worden, und zweifellos giebt es eine Art der Lektüre griechischer und lateinischer Litteraturwerke, die bei der Betrachtung des rein Sprachlichen stehen bleibt und den Schüler nie zur lebendigen Erfassung der von dem Schriftsteller gebotenen Bilder, Gedanken und Empfindungen leitet. Aber so verwerflich ein solches Verfahren ist, pädagogisch mindestens ebenso verwerflich ist doch dasjenige, welches von der Meinung ausgeht, daß das Verständnis eines fremdsprachlichen Textes in der Schule auf anderem Wege als auf dem scharfer sprachlicher Interpretation gewonnen werden darf; daß man dem Schüler den mühsamen Weg von dem genauen Verständnis des einzelnen Wortes zur Erfassung des „Geistes" der Autoren ersparen sollte. Während kein vernünftiger Mensch daran zweifelt, daß es in den mathematischen Lehrstunden eine schwere pädagogische Sünde wäre und diesen Unterricht seines wertvollen erzieherischen Einflusses vollkommen berauben würde, wenn die Schüler zur Kenntnis von Wahrheiten nicht durch das Wissen der begründenden Sätze und durch streng logischen Fortschritt des Denkens, sondern auf dem Wege des Ratens oder durch einfache Mitteilung des Lehrers geführt würden, glaubt man der Schule eine derartige Methode auf dem Gebiet der nicht „exakten" Wissenschaften empfehlen zu dürfen. Wenn hier die Philologen Widerstand leisten, so thun sie es wahrlich nicht bloß im Interesse ihrer Disziplin, sondern sie erfüllen eine heilige Pflicht gegenüber der gesamten deutschen Wissenschaft und der deutschen Jugend. Denn allerdings meine ich: wenn die deutsche Wissenschaft auf den verschiedensten Gebieten in die Tiefe gedrungen ist und bewundernswerte Erfolge errungen hat und wenn die verschiedenen gelehrten Berufsklassen in Deutschland durch Treue und Genauigkeit ihrer Leistungen Lob verdienen, so verdanken wir das zu einem nicht geringen Teil dem Umstande, daß die Schüler in dem philologischen Gymnasialunterricht bisher zu Gründlichkeit und Exaktheit angeleitet worden sind, daß die deutschen Gymnasien bis jetzt der Oberflächlichkeit die Thür gewiesen haben, deren Liebhaber stets ein beträchtlicher Teil der Jugend war und sein wird und deren Anwälte allezeit die Dilettanten sind, aber über deren Verderblichkeit für Verstand und Charakter zwischen Ernstdenkenden nicht gestritten werden kann.

Eine erfreuliche Erscheinung ist für uns gegenüber den bezeichneten Gefahren die Besonnenheit, mit der jüngst zwei süddeutsche Staaten, der bayerische und der württembergische, in der Behandlung der Schulreformfrage vorgegangen sind. Es leuchtet ein: wenn Preußen (was wir nicht glauben) in der Gestaltung des höheren Schulwesens die Methode wirklichen Besserns und wohlüberlegten Fortschreitens verlassen und, in Verkennung dessen, was es besitzt, revolutionär verfahren wollte, so wäre nicht zu erwarten, daß das übrige Deutschland ihm auf diesem Wege nachfolgte[1]). Aber wir glauben, wie gesagt, an ein solches Verfahren Preußens aus

[1]) Auch Sachsen, Baden, Hessen thäten es schwerlich. Nur eine Kluft in einer Sache von tiefgreifender Bedeutung würde, wenn Preußen in der bezeichneten Weise vorginge, zwischen ihm und andern deutschen Staaten geschaffen werden, und der Partikularismus erhielte Nahrung.

mehrfachem Grunde nicht. Unsere Hoffnung beruht unter Anderem auf den Männern des Siebenerausschusses, den S. M. der Kaiser eingesetzt hat, um das Material der Dezemberberatungen zu sichten und zu prüfen. Sie beruht auch auf der sich fort und fort mehrenden Zahl angesehener Nichtfachmänner in Preußen, welche öffentlich für die humanistische Unterrichtsgestaltung eintreten.

Doch vergessen wir Philologen bei der Freude über Unterstützung, die uns von anderen Seiten zu teil wird, niemals, daß wir die Hauptstütze für die humanistische Schulbildung allezeit in uns selbst zu suchen haben. Es ist nicht richtig, daß, wo immer die Kunst verfällt, sie nur durch die Künstler verfällt; aber eine Mitschuld tragen sie stets dabei. Eine Mitschuld trügen auch die Humanisten, wenn der Humanismus verfiele.

Die Lehrer, welche altklassischen Unterricht erteilen, haben gegenwärtig eine ungleich schwierigere Aufgabe, als in der Mitte des Jahrhunderts. Einen Boden, auf dem sie früher ungestört säen und ernten konnten, haben sie jetzt zugleich fortwährend zu verteidigen. Während es sich früher von selbst begriff, daß die deutsche Kultur unauflöslich mit der antiken verwachsen ist, gilt es jetzt, diesen Zusammenhang darzulegen und im Schulunterricht die tausend Fäden aufzuzeigen, durch die unsere schöne Litteratur und Kunst, unsere Wissenschaften, unser öffentliches Leben mit dem griechisch-römischen Altertum verknüpft sind. Während früher die Hochschätzung der antiken Litteratur sich bei empfänglichen Schülern von selbst einstellte, muß dieser Sinn heute gegenüber einer entgegenwirkenden Strömung vielfach erst geweckt werden. Ein Religionsunterricht, der nur Wissen vermittelte, aber dem Herzen keine Nahrung gab, galt allezeit als sehr mangelhaft; heutzutage erfüllt ebensowenig der klassische Unterricht seinen Zweck, wenn die Schüler durch ihn nicht auch erwärmt werden.

Aber wenn die Aufgaben dieses Unterrichts gegenwärtig schwieriger sind, als früher, so ist dafür auch der Lohn, wenn sie gelöst werden, ein ungleich höherer und wohl geeignet, unseren Eifer anzuspornen. Die humanistische Schulbildung in Deutschland wahren, heißt einer hochwichtigen, einer nationalen Pflicht genügen. Denn der Humanismus steht ebensowenig, wie das Christentum, in einem Gegensatz zu dem Germanentum. Er ist ein Element unserer nationalen Kultur geworden, welches deren Charakter so wesentlich mitbestimmt hat, daß wer versuchen wollte, es zu entfernen, nicht bloß antihumanistisch, sondern auch antinational verfahren würde.

Nach obigen Darlegungen brachte Geh. Rat Zeller noch einige geschäftliche Fragen zur Besprechung.

Die Funktion des gegenwärtigen Vereinsvorstandes wird auf Antrag des Herrn Gymnasialrektor Ohlenschlager aus Speyer von den Anwesenden mit Einstimmigkeit bis zur nächstjährigen Generalversammlung verlängert.

Danksagungen an die so zahlreich Erschienenen und an das Rektorat des Luitpoldgymnasiums bildeten den Schluß.

Über Zeit und Ort der nächsten Generalversammlung wurde kein Beschluß gefaßt; doch äußerte man sich vielfach gesprächsweise, daß wieder die Pfingstzeit gewählt werden sollte und Berlin. G. Uhlig.

Nachträge.

Zu seinen obigen Erörterungen möchte der Unterzeichnete noch Einiges nachtragen, was die von ihm besprochenen Fragen berührt und seitdem zu seiner Kenntnis gelangt ist.

In der Generalversammlung des Vereins für Schulreform vom 19. Mai l. J. machte Herr Dr. Lange folgende Mitteilung, die abgedruckt ist in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1891 Nr. 3 S. 55.

Durch die freundliche Bemühung unseres verehrten Ausschußmitgliedes, des Oberbürgermeisters Reuscher in Brandenburg a. H., ist bei denjenigen preußischen Städten, welche nur eine höhere Schule besitzen und daher das natürlichste und dringendste Interesse an einer einheitlichen sechsklassigen Mittelschule haben, eine Immediateingabe an Se. Majestät in Umlauf gekommen, in welcher der Monarch gebeten wird, die Schulreform im Sinne eines allen höheren Schulen gemeinsamen sechsklassigen Unterbaues zu gestalten. Diese Eingabe hat die Unterschriften von 70 Städten erhalten, und zwar befinden sich darunter 15, deren einzige höhere Schule ein Gymnasium ist, 10 mit einem Progymnasium, 5 mit einem Realgymnasium, 32 mit einem Realprogymnasium, 1 mit einer Realschule, 3 mit Gymnasium und Realprogymnasium, 4 mit Progymnasium und Realprogymnasium. Es wird Sie vielleicht interessieren, die Namen der Unterzeichner kennen zu lernen; es sind: die Magistrate der Städte Altena in Westfalen, Wernigerode, Quackenbrück, Leobschütz, Crossen an der Oder, Rawitsch, Langensalza, Viersen, Spremberg, Grüneberg in Schlesien, Allenstein, Hofgeismar, Brieg Reg.-Bez. Breslau, Lüdenscheid, Fraustadt, Bartenstein O.-Pr., Eilenburg, Lippstadt, Einbeck, Havelberg, Kempen (Posen), Rathenow, Wolgast, Freiburg i. Schl., Löwenberg i. Schl., Treptow a. d. Rega, Schmalkalden, Oldesloe, Tarnowitz, Krotoschin, Geisenheim a. Rh., Witten, Delitzsch, Dirschau, Patschkau, Nauen, Northeim, Striegau, Itzehoe, Forst i. L., Geestemünde, Hadersleben, Lauenburg i. Pommern, Aschersleben, Königsberg i. d. N., Schrimm, Spandau, Schlawe i. Pommern, Wriezen, Cosel, Oberhausen, Frankenstein, Pr.-Stargard, Siegen, Demmin, Dorsten, Buxtehude, Bockenheim, Cöslin, Cottbus, das Kuratorium des städtischen Realprogymnasiums zu Langenberg, das Progymnasial-Kuratorium zu Wipperfürth, der Vorstand des Kirchspiel-Kollegiums und das Kuratorium des Realprogymnasiums zu Marne in Holstein, der Bürgermeister und die Stadtverordneten zu Dülken und in Lennep, der Gemeinderat der Stadt Ems, der Magistrat und die Stadtverordneten der Stadt Sprottau, der Magistrat, die Stadtverordneten und die Schul-Deputation der Stadt Lübben, der Bürgermeister, die Stadtverordneten und der Gymnasialverwaltungsrat der Stadt Andernach, der Magistrat und die Stadtverordneten der Stadt Neumark in W.-Pr.

Es unterliegt gewiß keinem Zweifel, daß es für eine große Anzahl dieser Städte sehr erwünscht wäre, wenn dort solchen, die einen praktischen Beruf ergreifen wollen, ein Unterricht geboten würde, wie er sich in lateinlosen Realschulen findet. Wenn aber die Geldmittel nicht vorhanden, um auch Schulen dieser Art zu errichten, so darf doch um solcher Fälle willen nicht eine Veränderung der gesamten Organisation des höheren Schulunterrichts beansprucht werden. Was geschehen sollte, ist nur, daß an Orten, wo eine einzige höhere Schule besteht, zum Zweck der Herstellung verschiedener Bildungswege derartige Maßregeln ergriffen werden, wie sie die Konferenz bei Besprechung der Frage 5. erörterte.

In derselben Nummer der obengenannten Zeitschrift lesen wir einen von Herrn Lange verfaßten Bericht über die Schulreformbewegung im In- und Ausland. Dort heißt es S. 58—59:

Ein Vorgang von erheblicher Wichtigkeit für unsere Bestrebungen ist die Eingabe der städtischen Behörden in Frankfurt a. M. an den Kultusminister, welche auf folgende zwei Petitionen hinausläuft:

Der Minister wolle

1) gestatten, daß die Realgymnasien der Stadt Frankfurt a. M. unbeschadet der erforderlich erscheinenden Reform derselben erhalten bleiben,

2) genehmigen, daß vorbehaltlich der Gestaltung des Lehrplanes im Einzelnen für den Fall der Trennung des städtischen Doppelgymnasiums in einem der städtischen Gymnasien versuchsweise der Beginn des lateinischen Unterrichts bis zur Untertertia, beziehungsweise der Beginn des griechischen Unterrichts bis zur Untersekunda hinausgeschoben werden darf.

Diese Bitten werden mit folgenden Worten eingeleitet:

„Die Stadt Frankfurt am Main, welche 5 höhere Doppel-Knabenschulen mit 3500 Schülern aus eigenen Mitteln unterhält, hat an den Verhandlungen über die Reform des höheren Unterrichts den lebhaftesten Anteil genommen. Da die Interessen großer und wichtiger Kreise unserer Bevölkerung durch die im höheren Unterrichtswesen geplanten Umgestaltungen berührt werden, so erlauben wir uns, Eurer Exzellenz in Übereinstimmung mit unserem Kuratorium der höheren Schulen und den Direktoren der städtischen höheren Knabenschulen die nachfolgenden Erwägungen mit der Bitte um geneigte Berücksichtigung ganz ergebenst vorzutragen."

Nun folgt die Begründung des Gesuches um Erhaltung der Realgymnasien, deren Wiedergabe für unsere Zwecke entbehrlich erscheint. Wichtig dagegen, weil ganz im Zuge unserer oft wiederholten Darlegungen laufend, ist die Begründung des zweiten Gesuches. Sie lautet wörtlich folgendermaßen:

„In den Verhandlungen über die Reform des höheren Unterrichts hat die Frage, ob der Beginn des lateinischen, beziehungsweise des griechischen Unterrichts in den Gymnasien in höhere Klassen verlegt und der fremdsprachliche Unterricht auch in Gymnasien mit dem Französischen begonnen werden könne, eine allseitige Erörterung gefunden. Zwar hat sich die Mehrheit jener Versammlung gegen die allgemeine Einführung einer solchen Änderung ausgesprochen. Es sind aber sehr gewichtige Stimmen sowohl von Persönlichkeiten, die im öffentlichen Leben eine führende Stellung einnehmen, als auch von praktischen Schulmännern für eine solche Gestaltung des Gymnasialunterrichts eingetreten. Daß man Versuche mit derselben auch in Deutschland machen müsse, hat selbst der Hauptreferent über diesen Gegenstand, der sich auf das entschiedenste gegen eine solche Reform ausgesprochen hatte, zugegeben. Bei der Besprechung dieser Angelegenheit gab der Herr Kommissar des Ministeriums die von allen Seiten mit Freude begrüßte Erklärung ab, daß die Unterrichtsverwaltung geneigt sei, eine gewisse Freiheit der Gestaltung der Lehrpläne eintreten zu lassen. Wir glauben hieraus entnehmen zu können, daß Eure Exzellenz bei der großen Bedeutung dieser Frage die Genehmigung zu etwaigen derartigen Versuchen nicht versagen würde."

„Wir sind aber in Übereinstimmung mit den Direktoren der höheren städtischen Lehranstalten der Ansicht, daß für den Fall der Teilung des jetzt bestehenden einen städtischen Doppelgymnasiums in zwei Anstalten an einer derselben ein Versuch in der bezeichneten Richtung unternommen werden sollte, der mit Rücksicht auf das Bestehen des staatlichen und des zweiten städtischen Gymnasiums für Niemanden eine Zwangslage schaffen würde. Wir sind nach dem Gutachten der vorerwähnten Direktoren, insbesondere auch des Direktors unseres städtischen Gymnasiums, der Ansicht, daß, wenn der Unterricht in den klassischen Sprachen eine nicht unbedeutende Einbuße an der Zeit, die ihm im Gymnasium gewidmet werden kann, erfahren muß, es ersprießlich sein wird, die Beschäftigung mit den zu erlernenden Sprachen der Zeit nach zu konzentrieren, und zunächst drei Jahre lediglich eine

neuere Sprache gründlich zu lehren, dann von Untertertia ab das Lateinische in den Vordergrund zu stellen und von Untersekunda ab das Griechische hinzuzufügen. Wenn der Unterricht in den klassischen Sprachen mit gereifteren Schülern begonnen wird, so dürften in sechs Jahren für das Lateinische und in vier Jahren für das Griechische dieselben Erfolge erreicht werden können, wie bisher in der längeren Zeit. Man darf sogar die Hoffnung hegen, daß der gesamte Unterricht in den alten Sprachen eine größere Frische und einen mehr auf die Sache selbst gerichteten Betrieb erhalten wird, wenn derselbe von dem bisherigen Gange befreit wird, der vielfach schleppend werden muß, weil das kindliche Verständnis dem Lehrgegenstande nicht gewachsen ist, und weil das viele Nebeneinander schwieriger und verwickelter Geistesübungen den Sinn abzustumpfen geeignet ist. Die Einzelheiten der Pläne, sowie die Zahl der Stunden, die für die Klassen anzusetzen wären, würden wir Eurer Exzellenz auf Anfordern unterbreiten können; doch darf schon so viel hier bemerkt werden, daß eine solche Schule zugleich die Zahl der wissenschaftlichen Lehrstunden, zumal in den mittleren und unteren Klassen, ohne Nachteil für die Gründlichkeit erheblich herabsetzen und eine reichliche Zeit für die Pflege der körperlichen Übungen und der Gesundheit, sowie für die technischen Fächer gewinnen könnte."

„Es erscheint uns in gleicher Weise durchführbar, in mindestens einem Realgymnasium versuchsweise das Lateinische gleichfalls erst in Untertertia zu beginnen. Wenn diese Versuche, wie wir nach dem im Wesentlichen übereinstimmenden Urteil der Direktoren unserer städtischen höheren Knabenschulen hoffen dürfen, klar beweisen würden, daß auf diese Weise eine abschließende Bildung in den alten Sprachen technisch zu erzielen und hierdurch zugleich ein gemeinsamer Unterbau sämtlicher höherer Schulen zu ermöglichen ist, so würden hierdurch — dies bedarf keiner Ausführung mehr und ist auch in der Schul-Konferenz voll und ganz anerkannt — in den wesentlichsten Beziehungen und insbesondere bezüglich der Wahl der richtigen Schulgattung für die höheren Klassen so wichtige schulpolitische Vorteile erreicht werden, daß eine allgemeine Einführung dieser Organisation die notwendige Folge sein würde."

Hier tritt uns also die schwere Täuschung entgegen, die wir bekämpfen, daß, wenn man den lateinischen und griechischen Unterricht unten um mehrere Jahreskurse verkürzte und ihm dafür oben ein paar Stunden zulegte, dann dieselben Resultate, ja noch bessere durch den klassischen Unterricht erzielt werden würden, als gegenwärtig. Hoffen wir, daß die wirklichen Freunde dieses Unterrichts, die sich unter die Verteidiger jenes Planes verirrt haben, bald zu der Erkenntnis gelangen, daß die Durchführung einer solchen Organisation vielmehr der Anfang vom Ende des griechischen und später auch des lateinischen Unterrichts sein würde. Etwas, meine ich, könnte bei ihnen zu dieser Erkenntnis schon die Beobachtung beitragen, daß sie gegenwärtig thatsächlich an demselben Strange mit denjenigen ziehen, welche Latein, wie Griechisch möglichst bald über Bord werfen möchten[1]). —

Zu einem dritten Nachtrag veranlaßt uns eine Stelle in Herrn Langes Bericht über die Schulreformbewegung, in welcher er sich über ironische Behandlung von unserer Seite beschwert und einen starken Triumph darin erblickt, daß wir die Bestrebungen des Reformvereins jetzt ernst nehmen (S. 59).

Herr Lange verwechselt hier offenbar seine Person mit dem doch nicht zuerst von ihm ersonnenen Gedanken der Hinausschiebung des altklassischen Unterrichts und der dadurch ermöglichten Einheitsschule. Diesen Gedanken habe ich von Anfang an ernst genommen, schon deswegen, weil ich wußte, welches Unheil seine

[1]) Vergleiche oben in der ersten Anmerkung der S. 54 den Bericht über die Diskussion in der letzten Generalversammlung des Reformvereins.

Verwirklichung in anderen Ländern angerichtet hat. Herrn Lange aber ernst zu nehmen, das ist mir, offen gestanden, auch jetzt noch nicht gelungen. Sollte das an mir liegen? Ich will eine Probe machen. Ich habe im ersten Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums“ S. 67 berichtet, wie Herr Lange die Hoffnung ausgesprochen hat, das von ihm gedichtete „moderne Epos“ Lothar werde „der realistischen Kunstübung den Weg bahnen zur Wiedereroberung des ganzen dichterischen Gebietes“. Auf derselben Seite habe ich auch das vernichtende Urteil Lange's über Goethes Iphigenie, Tasso und Hermann und Dorothea mitgeteilt: „Mumien zur besonderen Verehrung der Goethespezialisten.“ Wer nun glaubt, daß Jemand, der solche Aussprüche thut, anders als mit Ironie behandelt werden kann, den bitte ich, mir seine Ansicht zu schreiben.[1]) G. U.

Aus der Münchener Philologenversammlung.

Die Versammlungen der deutschen Philologen und Schulmänner tragen naturgemäß immer ein humanistisches Gepräge. In besonderem Grade aber war dies in München der Fall, und der Gegensatz zu Umsturzbestrebungen auf dem Gebiet der höheren Schulen trat in Vorträgen und Ansprachen, in Worten von philologischer und von nichtphilologischer Seite klar hervor.

Der erste Präsident, Professor **von Christ**, hatte sich gegenüber dem öfter gehegten Zweifel, ob die Philologie gleich den Naturwissenschaften an den großen Fortschritten der Wissenschaft teil habe, zum Gegenstand der Eröffnungsrede eine Betrachtung der glänzenden Resultate gewählt, welche auf philologischem Gebiet auch in diesem Jahrhundert, auch in den letzten Jahrzehnten gemacht worden.

„Die Philologie im wissenschaftlichen Sinne“, sagte er, „umfaßt alle Sprachen und beschäftigt sich mit der Wiedererkennung alles dessen, was an geistigem Besitz die früheren Geschlechter in Sprache und Schrift niedergelegt haben. Zu den herrlichsten Triumphen des menschlichen Genies gehört nun sicher die Entzifferung der Hieroglyphen und Keilinschriften, und Niemand wird den europäischen Orientalisten den Stolz verwehren, daß sie mit der Schärfe ihrer Methode den Brahmanen und Persern das Verständnis ihrer heiligen Schrift erschlossen haben; nie auch wird Deutschland der großen Germanisten vergessen, die uns in die litterarischen Denkmale unserer Vorfahren wieder eingeführt und mit der geschichtlichen Entwicklung unserer Sprache bekannt gemacht haben. Aber auch die Philologie im engeren Sinne, die sog. klassische Philologie hat, wiewohl sie sich mit einem schon viel bearbeiteten Stoffe beschäftigt, viele glänzende Entdeckungen aus den letzten Jahrzehnten aufzuweisen. Nicht bloß haben die Ausgrabungen in Troja, Olympia, Pergamon erstaunlich viel Neues und Großes an den Tag gefördert und hat die sprachvergleichende Grammatik ganz neues Licht über die Spracherscheinungen verbreitet, auch die alten Zweige der klassischen Philologie haben teils durch neues Material, das ihnen zugeführt wurde, mehr aber durch die Leuchte kritischer Forschung außerordentliche Fortschritte gemacht.“

Redner weist dieses sodann in gelehrter Ausführung an einer einzelnen Disziplin, der griechischen Litteraturgeschichte nach und schließt mit folgenden zu Herzen sprechenden

---

[1]) Für den, der obiges moderne Epos noch nicht kennen sollte, füge ich bei, daß laut Bekanntmachung in der Zeitschrift für Schulreform dasselbe in der Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. zu Hamburg erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen ist, eleg. brosch. 3 Mark, eleg. geb. 4 Mark.

Worten: „Auch die klassische Philologie kann einen Anteil an dem wissenschaftlichen Fortschritt der menschlichen Erkenntnis beanspruchen; sie ist nicht altersschwach, noch ausgeschöpft, auch in ihr giebt es noch neue Dinge zu finden und winkt der Lorbeer des Entdeckerruhms dem tüchtigen Forscher. Aber das ist nicht das Höchste in unserer Wissenschaft; das Höchste ist der unvergleichliche Schatz der klassischen Werke des Altertums, den zu hüten und zu verwerten unsere erste Aufgabe sein muß. Auch wenn keine Gloriole litterarischen Ansehens unseren Studien winkte, müßte der echte Philolog und Schulmann jener Hauptaufgabe seine besten Kräfte zu weihen stets bereit sein. Die hervorragende Stellung, welche die klassische Philologie an den Universitäten und in der Litteratur einnimmt, verdankt sie wesentlich dem Werte jenes kostbaren Schatzes für die Schule und die Jugenderziehung. Möchten wir namentlich in unserer Zeit, in der man mehr wie früher an den Grundsäulen unserer Jugendbildung zu rütteln unternimmt, uns die Heiligkeit unserer Aufgabe vor Augen halten, möge insbesondere auch diese Versammlung dazu beitragen, daß das Feuer der Begeisterung in unsern Herzen nicht erlischt, daß wir den Schatz, den wir von unseren Vorfahren empfangen haben, unverkümmert den künftigen Geschlechtern überliefern!"

Hierauf begrüßte **Kultusminister Dr. v. Müller** namens der bayr. Staatsregierung den Philologentag. Wir heben folgende Worte hervor:

„Wie schon der I. Präsident erwähnte, befand sich unter den Gründern der Philologenversammlungen vor 56 Jahren auch Dr. Friedr. v. Thiersch. Wenn es eines Beweises bedarf, daß Ihr Unternehmen, das aus Liebe zum Berufe, aus treuer Hingebung an wichtige, dem Vaterlande geweihte Aufgaben hervorging, den Wechsel der Zeiten und Menschen zu überdauern vermag, so ist es, dächte ich, die heutige glänzende Versammlung. Ihre freie Vereinigung hat sich sowohl in Bezug auf die Zahl der Teilnehmer als in Bezug auf die Gegenstände gemehrt, die Sie in den Kreis Ihrer Beratungen und Erörterungen ziehen. Das Ziel Ihrer dankenswerten Bestrebungen ist ein doppeltes, der Wissenschaft zu dienen und dem praktischen Leben, der Schule zu nützen. Beiden Richtungen, meine hochverehrten Herren, bringt die Kgl. bayr. Staatsregierung ein reges Interesse und ein warmes Herz entgegen. Die Wissenschaft wählt sich die Gebiete ihrer Forschungen frei und unabhängig, und sie zeichnet sich dabei ihre Bahnen selbst vor. In dem akademischen Lehramt aber sind die Vertreter der von Ihnen gepflegten Wissenschaften stets auch dessen eingedenk, daß sie für jene Schulen, die wir in Bayern mit dem Ausdruck Mittelschulen bezeichnen, die Lehrer heranzubilden berufen sind, und je mehr wir für das Wohl unserer Schulen besorgt sind, um so lebhafter müssen wir bleibende, innige Beziehungen zwischen Universität und Schule wünschen und anstreben. Wissenschaftlichkeit ist die erste und unerläßlichste Voraussetzung für die Lehrer, aber Wissenschftlichkeit für sich allein, ich glaube bei diesem Satz keinen Widerspruch zu finden, macht noch nicht den gediegenen und segensreich wirkenden Schulmann. Es scheint mir daher mit Recht gerade in der Gegenwart auf die pädagogisch-didaktische Ausbildung ein erhöhtes Augenmerk gewendet zu werden. Nur dann, wenn Wissenschaftlichkeit und Pädagogik gleichmäßig zur gebührenden Geltung gelangen, werden wir mit Bestimmtheit hoffen dürfen, dem Vaterland dauernd Söhne zu erziehen, die, ausgerüstet mit solidem Wissen und stark an Charakter, in religiös-sittlicher Tüchtigkeit den sich stets steigernden Anforderungen der Zeit gerecht zu werden vermögen."

Namens der Stadt München sprach **I. Bürgermeister Dr. v. Widenmayer** warme Worte des Willkomms. Die Bürgerschaft wisse zu schätzen, was sie den Männern zu danken habe, die ihre Söhne als treue Führer zu wissenschaftlicher Arbeit geleiteten.

Namens der Kgl. bayr. Akademie der Wissenschaften richtete der Präsident, Geh. Rat **Dr. v. Pettenkofer,** eine Ansprache an die Versammlung. Da die Sprache ein Erzeugnis des menschlichen Denkens sei, so liefere die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihr und die Erkenntnis ihrer Gesetze ohne Zweifel auch eine gute Grundlage für einen methodischen Unterricht in den Schulen, in welchen die Denkorgane der heranwachsenden Jugend geübt werden sollen, um die Denkfähigkeit dann bei Verfolgung der verschiedensten wissenschaftlichen und praktischen Zwecke anzuwenden. Da sich die Philologie früher entwickelt habe, als die Naturwissenschaft, so sei

von selbst gekommen, daß der Sprachunterricht die wesentliche Grundlage des gesamten Unterrichts geworden, und dies sei wohl auch der Grund der historisch gewordenen Vereinigung der deutschen Philologen und Schulmänner. Allmählich hätten sich nun freilich auch andere Wissenschaften so weit entwickelt, daß sie passendes Material für den Schulunterricht liefern könnten, „aber sie werden die Philologie niemals ersetzen und nie verdrängen können, so daß ich glaube," schloß v. Pettenkofer, „daß die Philologen und Schulmänner noch sehr lange und sehr oft zusammentagen werden."

Auf die Begrüßungen folgte der durch Inhalt, Form und Vortrag gleich fesselnde Vortrag von Prof. **Erich Schmidt** „über Aufgaben und Wege der Faustphilologie", der in der Beilage zur Allg. Zeitung vom 25. Mai abgedruckt ist, sodann der sehr belehrende Bericht von Rektor **Ohlenschlager** aus Speyer über „die Ergebnisse der römisch-archäologischen Forschung der letzten 25 Jahre in Bayern", an dessen Schluß der Hoffnung Ausdruck gegeben wurde, daß durch die fortgesetzten Bemühungen der Forscher auch schließlich in weiteren Kreisen das Interesse an diesem Gegenstand werde geweckt werden. (Wir möchten dem beifügen, daß es in den Gegenden, wo irgendwelche Überreste Zeugnis von der Römerzeit ablegen, eine nie zu versäumende Aufgabe der philologischen Lehrer sein muß, auf dieselben hinzuweisen und sie zu erläutern.)

Aus den Reden beim Festmahl am Nachmittag des 20. Mai heben wir den vom zweiten Präsidenten der Versammlung auf den bayerischen Kultusminister gebrachten Trinkspruch und die Antwort des letzteren aus. Rektor **Arnold** wies darauf hin, wie Herr Dr. von Müller der Versammlung von Anfang an die reichste Förderung zu teil werden ließ in einem Maße, das erkennen ließ, daß sein Herz bei der Sache war. Und das sei nicht zu verwundern, denn schon als Jüngling habe unsern Kultusminister der Geist Athens und Roms begeistert und man wisse von ihm, daß er auch jetzt noch in seinen Mußestunden das Bedürfnis habe, aus den Schriften der Alten „süßes Vergessen des sorgenbelasteten Lebens zu schlürfen". Darum habe der Herr Minister auch für die klassische Bildung die größte Sympathie und darum habe er bei der jüngsten Schulreform in Bayern an der idealen Grundlage unseres Gymnasialschulwesens nicht rütteln lassen und insbesondere die herrlichste Blüte desselben, das Schöpfen aus der griechischen Quelle nicht verkümmert.

Der **Kultusminister** erwiderte mit folgender Ansprache: „Für die liebenswürdigen Worte, die der 2. Herr Vorsitzende soeben an mich zu richten die Güte hatte und die aus Ihrer Mitte so freundlichen Beifall fanden, drängt es mich, Ihnen meinen herzlichen Dank auszusprechen. Ich bekenne mich in Erwiderung dieser Worte gerne als den dankbaren Schüler unseres humanistischen Gymnasiums. Sehr geehrte Herren! Wir alle hegen gleichmäßig die Überzeugung, daß die Wissenschaft zu den höchsten Gütern des Volkes gehört und daß in der Schule zum guten Teil, zum sehr guten Teil das Wohl des Vaterlandes liegt. Bei solchen Fragen bin ich nun in erster Linie von dem Gedanken beherrscht, daß die bedeutsamste Aufgabe der Gegenwart in der Sorge für die Zukunft besteht. In meinem pflichtmäßigen Wirken befinde ich mich aber in dieser Beziehung auf einem außerordentlich gut gepflegten Gebiet. Unter dem landesväterlichen Schutz und Schirm weiser und hochgesinnter Herrscher sind in Bayern Wissenschaft und Schule stets der Gegenstand sorgsamster Bedachtnahme und eifrigster Pflege gewesen. Stätten der Wissenschaft und der Schulen blühen und gedeihen im Lande. Bei dem sehr günstigen Stande speziell unserer humanistischen Gymnasien konnten wir von Anfang an nur an einen konservativ gehaltenen Ausbau im einzelnen denken. Die Fundamente unserer humanistischen Anstalten sind gesund, und wir hoffen auf dem alten klassischen Fundament noch lange fortzubauen und auf dieser Grundlage noch lange die ersprießlichsten Erfolge zu erzielen — unter der Beteiligung guter, wissenschaftlich gebildeter und geschulter Lehrer, die mit mir gemeinsam der Ansicht sind, daß das Wesentliche in der Schule die eigene sittliche Höhe des Lehrers, die Wärme ist, mit der die Schüler gepackt, gefesselt und fortgerissen werden."

In der zweiten allgemeinen Sitzung am 21. Mai sprach Geheimerat Dr. **von Brunn** über den Apollo Giustiniani.

Der Redner ging von der Voraussetzung aus, daß die griechischen Götterideale nicht Bildungen einer subjektiven Phantasie, sondern künstlerische Schöpfungen seien, die aus einer inneren Notwendigkeit erwachsen, ihre Berechtigung in sich selbst tragen. Frei seien allerdings die Künstler gewesen in der Wahl und der Begränzung der Ideen der besonderen Gottheit nach den verschiedenen Seiten ihres Wesens, das sich zuweilen sogar zu Gegensätzen entwickelt habe. Das sei der Fall bei Apollo, an dem die Gestalt des thatkräftigen, helfenden, wie strafenden Fernhintreffers gegenübertrete dem von dichterischer Begeisterung getragenen Gotte des Gesanges, dem Führer der Musen. Als Vertreter dieser beiden entgegengesetzten Pole im Wesen des Gottes wurden die in Abgüssen ausgestellten beiden Köpfe des belvederischen und des jetzt im brittischen Museum befindlichen Giustinianischen Apollo bezeichnet, und durch eine analytische Betrachtung ihrer Formen wurde dargelegt, wie in der Gesamtanlage der Massen und ihrer äußereren Anordnung das Gemeinsame, die ideelle Einheit unverkennbar zu Tage trete; andererseits aber in der Verteilung oder richtiger in der Verschiebung der Massen, in der veränderten Stellung des Kopfes zum Halse und zum Nacken, der Gegensatz der beiden Köpfe zur Anschauung gelange, so daß man den einen, den belvederischen, gewissermaßen als das Aktivum, den andern, den giustinianischen als das Passivum des gleichen Grundbegriffes bezeichnen könne. Was die Alten unter dichterischem Wahnsinn verstanden, sei wohl nie schärfer zum Ausdruck gebracht worden, als in diesem letzteren, so daß es fast scheinen möchte, der Künstler sei wenigstens bis hart an die Grenze gegangen, über welche hinaus das Ideal eines griechischen, auf den lichten Höhen des Olympes wohnenden Gottes nicht gedacht werden dürfe. Hier aber diente dem Redner die Vergleichung des Kopfes eines Triton (in welchem es gestattet war, die elementare Naturkraft des Meeres als erregt von wilder sinnlicher Leidenschaft, ungezügelt von sittlicher Selbstbeherrschung zur Darstellung zu bringen), um auf die weise Mäßigung nnd Zurückhaltung hinzuweisen, durch die es dem Künstler gelungen ist, den olympischen Gott zu erfassen, als frei von Leidenschaft und momentaner Erregung, nur als erfüllt und durchdrungen von einem geistigen Affekt, der tief begründet in der inneren Natur des Gottes ihm selbst zur anderen Natur geworden ist.

Hierauf nahm das Wort der Generalsekretär des kaiserl. deutschen archäologischen Instituts, Prof. **Conze**, und machte im Namen des Instituts, anknüpfend an Verhandlungen auf der letzten Philologenversammlung in Görlitz, eine Mitteilung, betreffend die Stelle, welche die sogenannte klassische Archäologie in der Ausbildung der Gymnasiallehrer beansprucht. In Görlitz war aus den Lehrerkreisen selbst unter Anderem der Wunsch zum Ausdrucke gekommen, daß an großen Mittelpunkten archäologischen Sammelns und Forschens Ferienkurse zumal für Lehrer, welche solchen Mittelpunkten fern wirken, veranstaltet werden möchten. Die Görlitzer Anregungen sind inzwischen in Österreich weiter verfolgt, und für Deutschland hat das archäolgische Institut es sich angelegen sein lassen, für sie einzutreten. Mit den Ferienkursen ist in Folge dessen vom Kgl. preußischen Unterrichtsministerium im Mai 1890 ein Versuch gemacht, bei dessen Wiederholung in diesem Jahre zu einem Zusammenwirken der verschiedenen deutschen Regierungen die Hand geboten ist. Über ein solches Zusammenwirken das Wünschenswerte zu besprechen, lud der Vortragende auf den Nachmittag alle für die Sache sich interessierenden Mitglieder der Versammlung ein. Dabei wies er auf die kräftige Initiative hin, welche in dieser Richtung die großherzoglich badische Regierung ergriffen habe, und erwähnte dann, was das kaiserliche archäologische Institut mit seinen Lehranstalten in Rom und Athen der Art bisher gethan habe und weiter zu thun bemüht sein werde. Er glaubte es als ein günstiges Zeichen für den Fortgang ansehen zu dürfen, daß hier in Bayern darüber beraten werden könne, wo König Ludwig's Schöpfungen als leuchtende Wahrzeichen am Wege ständen, wo bereits der Præceptor Bavariæ die Vereinigung von Philologie und Archäologie personifiziert hätte und wo in der bestehenden Prüfungsordnung ein Fingerzeig für die Bedeutung der Archäologie in der Gymnasiallehrerbildung gegeben sei.

Herr Geh. Rat Dr. **von Brunn** macht sodann, unter Hinweis auf die Wichtigkeit, welche gute Anschauungsmittel für die archäologische Seite des Gymnasialunterrichts besitzen, auf das im Verlage von Friedrich Bruckmann in München erscheinende Werk „Denkmäler griechischer und römischer Skulptur in historischer Anordnung“ aufmerksam. Da dieses Werk aber, welches vollständig ca. 4—500 Tafeln enthalten wird, zu teuer für die Anschaffung der einzelnen Gymnasien sei, so empfehle sich eine engere Auswahl von ca. 100—120 Blatt, welche die Verlagshandlung bei größeren Bestellungen zu ermäßigten Preisen liefern würde.

Geh. Oberschulrat Prof. Dr. **Schiller** aus Gießen sprach hierauf über die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer. Der Vortragende legt zunächst die historische Entwicklung der Frage der höheren Lehrerbildung dar. „Daraus ergiebt sich, daß bezüglich dreier Forderungen allgemeine Übereinstimmung besteht, nämlich bezüglich der Notwendigkeit 1) der theoretischen Unterweisung über pädagogische Fragen, 2) der Kenntnisnahme eines vorbildlichen Schulorganismus, 3) eigener wohlgeleiteter Unterrichtsversuche der jungen Lehrer.“

„Pädagogische Seminarien an den Universitäten können, sofern ihre Leiter zugleich praktisch erfahrene Männer sind, sehr ersprießlich wirken, wenn sie die Fortbildung der Wissenschaft der Erziehung als ihre Hauptaufgabe ansehen; sie werden durch Einrichtung von Seminarien, die mit bestehenden Lehranstalten verbunden werden, nicht entbehrlich, sondern in diesem Falle erst recht notwendig. Denn an ihnen vermag sich die Wissenschaft ohne die hemmenden Nebenrücksichten der Verwaltung frei zu entfalten und die Praxis der Gymnasial-Seminarien wird ihre Maßregeln vor dem Forum der Wissenschaft zu rechtfertigen haben. Die oben erwähnten drei Aufgaben werden sich aber zur Zeit nur lösen lassen in der Verbindung von pädagogischen Seminarien mit bestehenden Schulanstalten.“

„In den vor dem Jahre 1890 in Preußen bestehenden Seminarien verfolgte man neben der Einführung in den Lehrberuf und in die pädagogische Theorie auch die Absicht, die jungen Lehrer fachwissenschaftlich weiterzubilden. Die Folge war, daß die pädagogische Ausbildung hinter die wissenschaftliche zurücktrat. Die neueren Seminarien haben die fachwissenschaftliche Ausbildung in der bisherigen Form aufgegeben und suchen ihre Aufgabe darin, die jungen Lehrer anzuleiten, das auf der Universität erworbene Wissen für die Bedürfnisse des Unterrichtes zu ergänzen und zu erweitern. Dies ist nur möglich, wenn neben dem Direktor noch eine größere Anzahl von tüchtigen Lehrern vorhanden ist, welche durch Teilung der Arbeit in den Stand gesetzt werden, den Fortschritten der Wissenschaft zu folgen. Für die von diesen zu lösenden Aufgaben werden besondere Abteilungen, eine altphilologische, neusprachliche, physikalische u. s. w., im Seminar gebildet. In einer für alle Kandidaten verbindlichen Turnabteilung sucht man das Ideal zu verwirklichen, daß allmählich jeder Ordinarius auch die körperliche Ausbildung seiner Klasse zu übernehmen, ihr Vorbild in körperlicher Frische und Rüstigkeit zu werden vermag.“

„Die Seminarzeit braucht die Dauer eines Jahres nicht zu überschreiten. Eine Hauptsache aber, um die üblen Wirkungen des isolierten Fachlehrertums zu beseitigen, dem wesentlich die Überbürdung mit Gedächtnisstoff und die Verdrängung der erzieherischen Thätigkeit durch die (lediglich Anhäufung von Kenntnissen erstrebende) unterrichtliche zur Last fällt, ist die Vereinigung von Kandidaten der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung in demselben Seminare. Die Zahl der Mitglieder eines Seminares muß auf der einen Seite abhängig gemacht werden von der Zahl der Lehrer, die für ihre Anleitung herangezogen werden können, auf der anderen aber von der Frage, ob das Seminar das Probejahr ersetzen oder nur vorbereiten soll. Folgt kein Probejahr der Seminarthätigkeit, so muß die Zahl der Seminarmitglieder niedriger bemessen werden, weil sonst ein zu großer Teil des Unterrichtes den Händen der ordentlichen Lehrer entzogen werden müßte.“

„Von den drei den Seminarien zufallenden Aufgaben hat die theoretisch-pädagogische Anleitung die Grundbegriffe der Psychologie und Ethik und die Hauptthatsachen der Geschichte der Pädagogik sicher zu stellen und ihre Anwendung auf die Fragen des Unterrichts und der

Erziehung nachzuweisen. Auf dieser Grundlage ist die eigentliche Unterrichts- und Erziehungslehre aufzubauen, wozu auch die Hauptthatsachen der Schulgesetzgebung und der Schulgesundheitslehre gehören. Diese Anleitung fällt in der Hauptsache dem Direktor zu, während in der speziellen Didaktik und Methodik die anleitenden Lehrer den Kandidaten mit Hilfe der unmittelbaren Anschauung und der Gewöhnung den Weg weisen. Das geschieht teils durch Referate über die besten einschlägigen Schriften, teils durch wesentlich induktiv verfahrende Unterredungen, endlich durch kleinere schriftliche und mündliche Ausarbeitungen der Kandidaten, welche die Anwendung des theoretisch Erlernten nachweisen müssen. Zum Nachweise der zwischen theoretischer Einsicht nnd praktischer Anwendung vollzogenen Verbindung dienen von den Kandidaten zu liefernde, in den Seminarien zu beurteilende größere Arbeiten, deren Wahl den Kandidaten freisteht. Aber diese Aufgabe kann nicht gelöst werden, ohne eine weitgehende Übereinstimmung der Unterrichts- und der Erziehungsthätigkeit an den einzelnen Seminaranstalten. Denn diese muß vorbildliche Zustände in Erziehung und Unterricht den Kandidaten bieten. Damit ist selbstverständlich der Gedanke gänzlich unverträglich, daß man die Seminarien als eine Last, an der alle tragen müssen, von Zeit zu Zeit von einer Anstalt an die andere verlegen könne. Denn bis eine Schule vorbildliche Zustände auch nur auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung und der Schulgesundheitspflege erreicht, dauert es meist eine Reihe von Jahren. Aber auch gut gewählte Seminarbibliotheken, musterhafte Lehrmittelsammlungen, mustergiltige Stundenpläne, richtige Bemessung der Arbeitszeit, Veranstaltungen zur Förderung der leiblichen Frische, des Gemeinsinns schafft man nicht über Nacht, sondern sie werden mit Mühe in einer Reihe von Jahren erzielt."

„Sind schon diese Aufgaben groß, so verschwinden sie doch neben der wichtigsten von allen, der Erzielung von Einheitlichkeit in Erziehung und Unterricht. Denn sie kann nur aus der Selbstüberwindung aller Beteiligten hervorgehen, wenn sie Wert haben soll. Zwang irgend welcher Art ist verwerflich. Gemeinsame Grundsätze für Zucht und Unterricht, detaillierte Speziallehrpläne, die innere Verbindung der einzelnen Lehrfächer unter einander müssen aus Konferenzen aller Lehrer erwachsen; sie dürfen aber nicht auf dem Papier stehen, sondern sie müssen thatsächlich ins Leben treten; denn ein Anfänger im Lehramte kann nur einen klaren Einblick in die Organisation einer Schule erhalten, wenn sie einheitlich ist. Wir müßten an der Lösung dieser Aufgaben verzweifeln, wenn nicht die bisherige Erfahrung bewiesen hätte, daß die Einrichtung von Seminarien mit Beteiligung möglichst vieler Lehrer die beste Hülfe für die allmähliche Herbeiführung dieser Einheitlichkeit der Lehr- und Erziehungsarbeit gewährt. Freilich müssen sich die Lehrerkollegien ganz anders als bisher mit den Ergebnissen der pädagogischen Theorie bekannt machen."

„Die praktische Einführung der jungen Lehrer geschieht zuerst am besten in der Vorschule, weil diese die Aufgabe des Erziehers in einfachster Form bietet und weil ihr handgreiflicher Stoff am durchsichtigsten für die Methode ist. Sie erfolgt durch die beteiligten Lehrer, welche die Kandidaten mit dem Stoffe, der Behandlung, den litterarischen Hilfsmitteln u. s. w. bekannt machen und sie zur Beobachtung durch vorhergehende und nachfolgende Besprechung anhalten. Gleichzeitig wird in täglichen Seminarsitzungen die theoretische Anleitung durch den Direktor im steten Anschlusse an die Beobachtungen im Unterrichte gegeben. Die eigene Thätigkeit der Kandidaten wird vorbereitet durch Musterlektionen der Seminarlehrer und tritt ein in Probelektionen, deren Beurteilung durch die Seminarmitglieder, den anleitenden Lehrer und den Direktor erfolgt. Nach dieser grundlegenden gemeinsamen Thätigkeit werden die Kandidaten ihren eigentlichen Fächern im höheren Unterrichte zugewiesen, die sie selbstunterrichtend auf der unteren und mittleren Stufe in gleicher Weise wie in der Vorschule kennen lernen. Aber die frühere Gemeinsamkeit wird auch dann noch teilweise festgehalten, indem alle Kandidaten in dem Geographieunterrichte festgehalten werden und den Zeichenunterricht eingehend kennen lernen. Auch das theoretische Seminar bleibt allen Kandidaten gemeinsam und hier bildet namentlich die innere Verknüpfung der einzelnen Lehrfächer das alle vereinigende Band."

„Da die Seminarthätigkeit die volle Kraft und das volle Interesse der Kandidaten in Anspruch nehmen muß, so muß die Staatsprüfung vor der Aufnahme in das Seminar vollständig abgeschlossen sein."

„Freilich wird auch künftig die Persönlichkeit des Erziehers die Hauptsache bleiben und es ist nicht zu erwarten, daß in den Seminarien die Kunst geübt werde, nur gute Lehrer zu bilden. Aber wenn nur die bestehenden Schäden des höheren Unterrichtes, in erster Linie die Überschätzung einseitiger Verstandesbildung beseitigt werden und eine allseitige Förderung des seelischen Lebens zu ihrem Rechte gelangt, wenn die theoretisch erkannten Wahrheiten in die Praxis des Unterrichtes und der Erziehung mit der Wirkung umgesetzt werden, daß das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler erweckt werden, so würden das schon so wertvolle Resultate sein, daß jede Anstrengung in dieser Richtung gerechtfertigt erscheint. Sicherlich werden dann auch die Seminarien dazu beitragen, das den höheren Schulen zur Zeit in bedenklichem Grade mangelnde feste pädagogische Bewußtsein zu schaffen, ohne welches eine thatsächlich entscheidende Stellung des höheren Lehrerstandes in nationalen Bildungsfragen nicht denkbar ist."

Vorstehenden Bericht über Schiller's Vortrag haben wir den Mitteilungen entlehnt, welche vom Präsidium der Philologenversammlung an eine Anzahl von Zeitungen und Zeitschriften gesandt wurden. Von Herrn Kollegen Schiller selbst erhielten wir auf unsere Bitte folgende Zusammenfassung seiner Erörterungen in Thesenform:

1) „Das Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften (Psychologie, Ethik und Sociologie) gehört auf die Universität."

2) „Pädagogische Universitätsseminarien, welche sich hauptsächlich die theoretische Fortbildung der Erziehungswissenschaft zur Aufgabe machen, sind wünschenswert."

3) „Die Vorbildung für die praktische Lehrthätigkeit kann z. Z. nur an bestehenden Schulen gegeben werden. Die Aufnahme der Kandidaten in die Seminaranstalten erfolgt erst nach völlig bestandener Staatsprüfung."

4) „Der Vorbildung für die Praxis fallen folgende Aufgaben zu: a) die Anwendung des Fachwissens auf die Bedürfnisse des Unterrichts und besondere Veranstaltungen zur Erweiterung der Kenntnisse in dieser Richtung; b) die theoretische Unterweisung in der Pädagogik mit steter Rücksicht auf die Bedürfnisse der Erziehung und des Unterrichts; c) die Darbietung eines vorbildlichen Schulorganismus; d) die zielbewußte Leitung der eigenen Unterrichtsversuche der jungen Lehrer; e) Veranstaltungen zur Herbeiführung körperlicher Gewandtheit der Kandidaten."

5) „Die Lösung dieser Aufgaben wird nur möglich sein, a) wenn außer dem Direktor eine größere Anzahl von Lehrern an der Einführung der Kandidaten beteiligt werden kann; b) wenn die Seminaranstalten durchgängig für Unterricht und Erziehung musterhafte Einrichtungen besitzen; c) wenn bezüglich des Unterrichts und der Erziehung an der einzelnen Anstalt Einheitlichkeit besteht."

6) „An jeder Seminaranstalt sind grundsätzlich Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung zu vereinigen."

7) „Für die Einführung in die Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit empfehlen sich nur die Vorschule, sowie die untere und mittlere Stufe der höheren Schule. Besonders förderliche Mittel dabei sind die Musterlektionen der anleitenden Lehrer und die Probelektionen der Seminarmitglieder."

8) „Die Ausdehnung der eigenen, allmählich selbständiger werdenden Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit und damit die Zahl der einem Seminar zuzuweisenden Kandidaten wird bedingt a) durch die Frage, ob das Seminarjahr das Probejahr ersetzen oder nur vorbereiten soll; b) durch die Zahl der zur Anleitung der Kandidaten verwendbaren Lehrer."

9) „Die Seminarien können nur eine Grundlegung geben; die Pflege und Förderung der von ihnen gelegten Keime ist Pflicht der Schulen, an denen die Kandidaten nachher Verwendung finden."

An den Vortrag des Geh. Oberschulrat Schiller wurden Bemerkungen von dem Unterzeichneten und von Herrn Hofrat Dr. Richter aus Jena geknüpft.

Ich erlaubte mir etwa Folgendes zu bemerken. Daß durch theoretische Unterweisung und praktische Anleitung Treffliches geleistet werden kann, ist unzweifelhaft, und insbesondere bin ich überzeugt, daß Herr Schiller und seine Lehrer in höchst segensreicher Weise wirken. Doch möchte ich mir gestatten, den anderen Faktor, der tüchtige Lehrer macht, etwas mehr zu betonen, als dies nach meinem Eindruck von Herrn Schiller geschehen, ich meine die natürliche Begabung zum Lehrfach. Mir wenigstens ist während der Jahre, wo ich pädagogische Übungen zu leiten hatte, die Bedeutung dieses Faktors im Verhältnis zu dem, was Theorie und Anweisung zu leisten vermögen, immer stärker hervorgetreten. Wenn aber thatsächlich pädagogische Begabung die weitaus wichtigste Bedingung zu glücklichem Wirken in Unterricht und Erziehung ist, so scheint mir bei der eminenten Bedeutung der Schule für das Wohl des Staates der letztere die dringende Pflicht zu haben, seinerseits zu thun, was von ihm geschehen kann, um aus allen Klassen der Gesellschaft junge Männer, welche zum Lehrfach besonders beanlagt sind, für dasselbe zu gewinnen. Das Mittel aber, welches dem Staat für diesen Zweck zu Gebote steht, ist die auch von Sr. Majestät dem Kaiser als unerläßlich bezeichnete Hebung der Rang- und Gehalt-Verhältnisse der akademisch gebildeten Lehrer. Ich hatte eines Tages mit einem Manne, dessen Name wohlbekannt ist und speziell in München einen guten Klang hat, mit dem Juristen Windscheid, ein Gespräch über Schulangelegenheiten, in welchem er mir sagte, daß er nicht den Ehrgeiz besitze, zu hohen Verwaltungsstellen emporzusteigen, daß er aber gern einmal Finanzminister sein würde. Und auf die Frage nach dem Grunde antwortete er: „um die Gehälter der Gymnasiallehrer zu verdoppeln;“ so wichtig erscheine ihm im Interesse des Staates, daß möglichst viel tüchtige Kräfte für diesen Stand gewonnen würden. Und wenn man auch nicht gerade eine arithmetisch genaue Verwirklichung des Windscheid'schen Gedankens ernstlich vorschlagen wird, so werden doch gewiß alle Versammelten der Richtung desselben durchaus zustimmen. Nicht minder wichtig aber als die Hebung der Gehaltverhältnisse der akademisch gebildeten Lehrer ist die der Rangverhältnisse, und hocherfreulich ist, was in dieser Beziehung vor Kurzem in Bayern geschehen.

Hofrat **Richter** sprach den Wunsch nach einer Ergänzung der bisherigen fachwissenschaftlichen Vorbildung der künftigen Lehrer auf der Universität durch zweierlei Einrichtungen aus: 1) durch hodegetische Vorlesungen, welche nicht nur zum richtigen Betreiben der Fachstudien anleiten, sondern auch die Stellung der einzelnen Fachwissenschaften im Gesamtsystem der Wissenschaft klar legen und zeigen, welche allgemeinen Studien in Verbindung mit den Fachstudien zu treiben seien; 2) durch Vorlesungen von allgemein bildender Tendenz, so in der Philologie durch eine Erklärung der Klassiker, welche weniger auf Behandlung kritischer Einzelprobleme als auf den Nachweis des Ideengehalts und auf die Kunstform gerichtet ist. Solche Vorlesungen, meint Redner, würden am besten erfahrenen Schulmännern im Nebenamt übertragen, wie dies früher an manchen Universitäten mit bestem Erfolg der Fall gewesen sei. In dieser Richtung bedürfe es einer Reform der Universitätsstudien und Prüfungsordnungen, und nur, wenn man in der Lehrerbildungsfrage auch diesen Punkt fest ins Auge fasse, werde man zu einem allseitig befriedigenden Ergebnis gelangen.

Den Schluß der zweiten allgemeinen Sitzung bildete der mit vielem Beifall aufgenommene Vortrag des Herrn Professor Dr. **Muncker** von München über „die Dichtung des Lohengrin.“

Die dritte allgemeine Sitzung wurde durch den Vortrag des Prof. Dr. **Schreiber**—Leipzig „über die Barockelemente der hellenistischen Kunst“ eröffnet, in welcher insbesondere die Ursprünge der dem modernen Barockstil entsprechenden Erscheinungen sehr feinsinnig erörtert wurden. Der Redner schloß mit einem ebenso betrübenden, als anspornenden Hinweis auf die Vernichtung, welcher zahlreiche, hochwichtige Reste hellenistischer Bauten im Orient entgegen gehen, wenn nicht der Occident mit staatlichen oder Privatmitteln helfend einschreite. Und in der That birgt ja Kleinasien und Syrien der ungehobenen antiken Schätze noch sicher eine

große Menge, und daß sie gehoben werden, würde nicht bloß der Kunstgeschichte zu Gute kommen, sondern nicht minder den humanistischen Bestrebungen.

Den zweiten Vortrag hielt Prof. Dr. **Iwan von Müller**—Erlangen „über Galen als Philolog." Der gewöhnlich nur als großer Arzt und Reformator der medizinischen Wissenschaft gekannte Polyhistor nach seiner Thätigkeit auf sehr verschiedenen Gebieten von seinem ersten Kenner charakterisiert, — es war ein Genuß, vor allem aber für uns Philologen interessant, im Einzelnen den Nachweis zu erhalten, in wie umfassender Weise und mit wie gesunder Methode Galen die philologischen Aufgaben an den Schriften des Hipokrates löste. Redner schloß mit den Worten: „Es giebt ein einigendes Band zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, wie gerade hier in München von hervorragenden Vertretern der Naturwissenschaft öfter betont worden ist. In Galen zeigt sich dieses Band gleichsam verkörpert und harmonisch ausgestaltet. Darauf hingewiesen zu haben, dürfte in unserer Gegenwart, in der man beflissen ist, die Naturwissenschaften in einen feindseligen Gegensatz zu verschiedenen Geisteswissenschaften, insbesondere zur klassischen Altertumswissenschaft zu bringen, nicht ungerechtfertigt sein."

Den Schluß endlich bildete an diesem Tage der Vortrag von Gymnasialrektor **Lechner**—Nürnberg über „Sophokles auf der modernen Bühne." Es war von großem Interesse, zu vernehmen, an welchen Orten und in welchen Gewändern sich die antike Dichtung auf dem deutschen Theater und dem des Auslands Bahn gebrochen. Daß auch die Wilbrandt'sche Bearbeitung dazu sehr wohl geeignet, hörten wir nicht bloß vom Redner, sondern empfanden wir selbst bei der zu Ehren der versammelten Philologen im Hoftheater stattfindenden Aufführung des Ödipus auf Kolonos. Wenn Herr Lechner mit dem Wunsche schloß, daß besonders die heranblühende Jugend unseres Vaterlandes sich dem reinen und edlen Genuß, welchen solche Aufführungen bieten, mit voller Seele hingeben möge, so kann beigefügt werden, daß auch die Schüleraufführungen antiker Dramen, von denen ja die Wiedererweckung der alten Schauspiele ausging, fernerhin nicht fehlen mögen. Denn thatsächlich wird durch solche bei den Mitspielenden in noch höherem Grade ein Hineinleben in die antike Poesie bewirkt, und oft genug sind sie zugleich trotz einzelner Mängel doch im Ganzen so vortrefflich, daß auch die Zuhörer tiefinnerlich ergriffen werden. Zum Beispiel war dies zweifellos bei den Aufführungen des Philoktet und der Perser durch Karlsruher Gymnasiasten vor fünf Jahren und vor mehreren Monaten der Fall.

In der vierten allgemeinen Sitzung am 23. Mai wurde noch von dem Privatdozenten Dr. **von Scala** aus Innsbruck ein Vortrag gehalten „über Isokrates und die Geschichtschreibung", in dem nach einer Charakterisierung der politischen Stellung des Redners gezeigt wurde, welchen bedeutenden Einfluß er auf die griechische Historiographie geübt habe.

Hierauf folgten die Berichte über die Sektionsverhandlungen. Aus der pädagogischen werden wir selbst unten Einzelnes wortgetreu bringen. In der philologischen (kritisch-exegetischen) Sektion war von Privatdozent Dr. Cauer aus Tübingen die Frage nach der Echtheit der aristotelischen Ἀθηναίων πολιτεία zur Sprache gebracht worden. Die von dem Genannten geltend gemachten Verdachtsgründe aber waren in schlagender Weise besonders von Prof. Gomperz-Wien widerlegt.

Hierauf nahm Generalsekretär Dr. **Conze** das Wort, um Mitteilung über die Beratung zu machen, zu welcher er am zweiten Tage eingeladen hatte, und bei der Delegierte von verschiedenen deutschen Regierungen anwesend waren (von Brunn und Arnold aus Bayern, v. Dorn und v. Schwabe aus Württemberg, Wagner von Baden, Rauch von Sachsen-Gotha, Soldan von Hessen, Krüger von Anhalt, Schneider von Reuß j. L.). Man war zu dem Resultat gekommen, daß eine Ausdehnung der in Preußen eingerichteten archäologischen Ferienkurse für Gymnasiallehrer wünschenswert sei, daß ferner bei Ablegung der Staatsprüfung den Studierenden der klass. Philologie Orientierung auf dem Gebiete der Archäologie zur Pflicht gemacht werden und daß archäologisch gebildeten Gymnasiallehrern durch Urlaub und Stipendien Gelegenheit zum Besuch von Italien und Griechenland gegeben werden solle.

Danach wurde die Entscheidung über den **nächsten Versammlungsort** getroffen. **Wien** wurde einstimmig hierzu bestimmt und zu Präsidenten wurden Hofrat Dr. von **Hartel** und Regierungsrat **Egger**, Direktor des Theresianums in Wien, gewählt. Hofrat Dr. **Schenkl**-Wien dankte der Versammlung in einer vielfach von Beifall unterbrochenen Rede für die Wahl des Ortes.

In der die Versammlung beschließenden Rede sprach der zweite Präsident Rektor **Arnold**: „Unser gemeinsames Arbeiten darf wohl als ein ebenso energisches, wie vielseitiges bezeichnet werden. Ein deutscher Dichter brach einmal in den Wehruf aus: „Wie schmerzt es mich, auf also sand'gen Spuren Euch immer noch zu sehen, ihr Philologen!" Ich glaube nicht, daß er dies heutigen Tages wiederholen würde. Unsere Wissenschaft hat sich dem Einflusse der Zeit nicht entzogen, sie ist in gutem Sinne realistischer geworden, sie greift hinein ins volle Leben, sei es der Vergangenheit, insbesondere des klassischen Altertums, sei es der Gegenwart. Nach dieser Seite haben sich zumeist die geistvollen und gediegenen Vorträge unserer allgemeinen Sitzungen bewegt. Doch wurde darüber auch die strengwissenschaftliche Detailarbeit nicht hintangesetzt, wofür die besonders eifrige Thätigkeit der Sektionen zeugt. Denn erfreulicher Weise ist zu den von vornherein in Aussicht genommenen Sektionen nicht nur eine historische hinzugetreten, sondern auch die seit 1872 ruhende indogermanische ist neu begründet worden, so daß unsere Versammlung mit der stattlichen Anzahl von 9 Sektionen auftritt. Aber auch auf dem Gebiete der Schule hat unser Kongreß eine besondere Bedeutung. Es ist, wenn ich nicht irre, das erste Mal, daß ein Vortrag pädagogischen Inhalts in einer allgemeinen Sitzung gehalten wurde. Es ist dies ebenfalls ein Zeichen der Zeit; und welche Aufmerksamkeit unserer Thätigkeit in dieser Richtung zugewendet wird, geht aus dem Umstande hervor, daß das College for the training of teachers in New-York für seine Educational Review einen Bericht erbeten hat. Um so mehr haben wir die Pflicht, die **deutsche Schule**, das **deutsche Gymnasium auf seiner Höhe und in seiner Eigenartigkeit zu erhalten** und insbesondere dafür zu sorgen, daß unserer Jugend die echt deutschen Tugenden der **Idealität, Gründlichkeit und Arbeitsamkeit** erhalten bleiben."

Ebenso lebhaft, wie diesen Worten, wurde denen zugestimmt, mit denen im Namen der Scheidenden Geh. Hofrat **Dr. Wendt** von Karlsruhe dem Präsidium, den Behörden und der Einwohnerschaft Münchens für das gefundene Entgegenkommen dankte. Der Vorsitzende habe in der Eröffnungsrede darauf hingewiesen, daß die Bedeutung dieser Wanderversammlung heute eine andere sei als vor mehreren Jahrzehnten. Gerade in der Jetztzeit sei aber der Zusammenschluß aller Gleichgesinnten vielleicht wichtiger als je, und da sei es erhebend und kräftigend gewesen, zu sehen, wie in Bayern aus einem einmütigen Geist, von **oben herab** der Ton angegeben wird, der uns stark machen soll. „Überwiegend sind wir freilich hier die Vertreter des Altertums, aber wir wollen nicht bloß wühlen im Moder der Ruinen, sondern jeder von uns soll sich klar vor Augen halten, daß wir emporstreben zu den höchsten Zielen unserer nationalen Entwicklung. Daß man dies im Auge behält auch auf dem Thron, das muß für jeden, der hier dessen Zeuge gewesen ist, herzerwärmend gewesen sein, und dies kann für die Gesamtentwicklung Deutschlands in einem Augenblick sehr erfolgreich werden, wo es keineswegs an Stimmen fehlt, die in der That reden, als müßte die ganze nationale Entwicklung auf vollständig neue Grundlagen gestellt, mit der Vergangenheit völlig gebrochen und ein ganz neuer Bau aufgeführt werden." In diesem Sinne könne die so eröffnete, in solchem Geiste fortgeführte und geschlossene Versammlung ihren großen Segen stiften und, wie es die Philologenversammlungen jeweils gethan haben, beitragen zur nationalen Einigung. Denn auch die humanistischen Studien sind von jeher ein festes Band nationaler Einigung gewesen. „Das sollen sie bleiben, und wenn das mit ein Ergebnis der diesjährigen Versammlung ist, so wäre das wohl der schönste Lohn für Alle, die sich um ihren Verlauf verdient gemacht haben."

Aus den Verhandlungen der pädagogischen Sektion.

Die pädagogische Sektion begann ihre Sitzungen am zweiten Versammlungstage damit, daß auf Antrag des Gymnasialdirektors Dr. **Wecklein**-München, welcher mit seinem Kollegen Rektor Dr. **Markhauser**-München die Verhandlungen der Sektion trefflichst vorbereitet hatte, der Geh. Oberregierungsrat und Universitätskurator D. Dr. **Schrader** zum Vorsitzenden gewählt wurde: dieser erteilte sofort dem Gymnasialdirektor Dr. **Oskar Jäger** aus Köln das Wort zu seinem bereits angekündigten Vortrage über

„Bleibendes und Vergängliches am humanistischen Gymnasium“,

den wir hier nach dem Manuskript unseres Kollegen wiedergeben.

Ich habe mir erlaubt, Ihnen einige Thesen*) vorzulegen, die vielleicht an und für sich sehr trivial erscheinen können. Die gesamte schulpolitische Lage aber — so müssen wir leider zu sagen uns gewöhnen — verlangt gebieterisch, ὥσπερ φωνὴν ἀφιεῖσα, wie Demosthenes sagt, daß diese Versammlung zu den schwebenden Fragen, von denen die wichtigste, die Lebensfrage für das humanistische Gymnasium, seit Dezember v. J. in Berlin anhängig ist, irgendwie Stellung nehme.

Ursprünglich hatte ich die Absicht, in etwas ausführlicherer Weise zu Ihnen zu sprechen von dem, was sich als das Vergängliche und was sich als das Bleibende am humanistischen Gymnasium erwiesen hat. Ich wollte Ihnen zeigen, was in den verschiedenen Lehrplänen dieses Jahrhunderts hinsichtlich der einzelnen Unterrichtsfächer in den verschiedenen deutschen Staaten sich geändert und was sich als das Beharrende in diesem Wechsel erwiesen hat; ich wollte zu demselben Zweck die jetzt geltenden Lehrpläne der deutschen Gymnasien in den Bundesländern vergleichen und mir so den Weg bahnen zu den tiefer liegenden Beziehungen der Frage — z. B. dem Verhältnis der humanistischen Gymnasien zu den Realgymnasien in Preußen und den möglichen Folgen einer Aufhebung der letzteren für die ersteren: da es aber viel wichtiger ist, daß über einige grundlegende Sätze in dieser Versammlung eine Debatte stattfindet, als daß irgendwelcher Einzelne ausführlich eine abgerundete Darlegung seiner Ansichten vortrage, so möchte ich mich auf einige

---

*) Thesen. 1) Das humanistische Gymnasium kann seine Aufgabe als Vorbereitungsanstalt für akademische Studien nur dann lösen, wenn in seinem Lehrplan ein zentraler Unterrichtsgegenstand, auf allen Klassenstufen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist.

2) Die Gefahr, durch ein Vielerlei nebeneinander hergehender Unterrichtsgegenstände die geistige Kraft der Schüler zu zersplittern und dadurch zu schwächen, ist für das humanistische Gymnasium in hohem Grade vorhanden. Sie ist durch die gegenwärtigen Reformbewegungen, auch durch einzelne Beschlüsse der Berliner Dezemberkonferenz, erheblich gewachsen.

3) Eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden wird den nationalen Geist ebensowenig stärken, als Vermehrung der Religionsunterrichtsstunden den religiösen, oder Vermehrung der Geschichtsunterrichtsstunden den historischen Sinn stärken würden.

4) Der Betrieb des Lateinischen und Griechischen auf den deutschen Gymnasien unserer Tage leistet der Jugend mehr und Besseres, als er den Generationen früherer Jahrhunderte geleistet hat: dieses Studium bindet die verschiedenen Unterrichtsfächer zusammen, indem es für ihren wissenschaftlichen Betrieb die historische Grundlage und die psychologischen Voraussetzungen schafft.

5) Kenntnis des Französischen, Englischen, naturwissenschaftliche Kenntnisse sind jederzeit und für alle Kreise sehr wichtig gewesen und sind es heute nicht in höherem, aber in gleichem Grade, wie zu Goethes oder Lessings Zeit. Aber selbst wenn sie es in höherem Grade wären, so würde daraus nicht folgen, daß sie für die Vorbereitung zum akademischen Studium Knaben und Jünglingen vom 9. bis zum 18. Lebensjahre das Studium der lateinischen und griechischen Sprache und Litteratur ersetzen könnten.

Hauptmomente der großen Frage, Vergängliches und Bleibendes am Gymnasium, welche zugleich die ganze Reformfrage in sich schließt, beschränken, auch hier die Gegensätze mehr andeutend als ausführend.

Wir fassen die Stellung ins Auge, welche das humanistische Gymnasium in diesem seinem Ende entgegeneilenden Jahrhundert zu gewissen Mächten des Lebens — der Kirche, dem gesellschaftlichen Leben, der Politik — eingenommen hat. Was hat sich dabei als vergänglich gezeigt und ist vergangen, was ist geblieben oder soll bleiben?

Das erste, was wir hier berühren müssen, ist das Verhältnis des Gymnasiums zur Kirche, — worunter ich, der alten Sitte gemäß, die verschiedenen christlichen Kirchen und das, was in ihnen allen gleichartig ist, verstehe — denn eine Kirche im Singular in anderem Sinne giebt es für absehbare Zeiten nicht. Es ist bekanntlich unrichtig, daß das humanistische Gymnasium eine Schöpfung der Kirche sei in dem Sinne, als wenn es zu irgend einer Zeit eine eigentlich kirchliche Institution gewesen wäre; aber richtig ist, daß es lange Zeit und noch in unserm Jahrhundert in einer sehr engen Verbindung mit der Kirche, von den sichtbaren Kirchen spreche ich, gestanden hat; daß die Zeit — von früheren Epochen zu schweigen — noch nicht allzulange vergangen ist, wo so gut wie sämtliche Lehrer Theologen, Kleriker waren; in Württemberg ist bekanntlich noch heute die Verbindung von Theologie und Lehrfach so eng, daß die ganz überwiegende Anzahl der Gymnasiallehrer durch das theologische Studium hindurch ihren Weg zum Gymnasiallehramt findet. Dies ist im Allgemeinen ein der Vergangenheit Angehöriges und mithin Vergängliches; an manchen Orten, in einzelnen Bräuchen lebt allerdings diese unmittelbare Verbindung noch fort, und ganz ohne Fühlung mit der kirchlichen Sitte werden nur sehr wenige Gymnasien sein; aber im Ganzen und Großen gesprochen, besteht sie nicht mehr, der Lehrer ist nur zufällig auch Kleriker und das Gymnasium bildet überall eine in sich geschlossene, den Kirchen gegenüber selbständige Gemeinschaft, oder, wie ich lieber sagen möchte, Gemeinde. Ich weiß wohl, daß dies von manchen Seiten beklagt wird und man die Dinge so darstellt, als wenn an unsern Gymnasien nichts mehr christlich, geschweige kirchlich wäre, als die „paar Religionsstunden". Die Bestrebungen, wohlgemeinte, aufrichtige, wie ich nicht bezweifeln will, sind deshalb auf eine Vermehrung dieser Religionsstunden gerichtet, so noch jüngst von 4 westfälischen Synoden, wo mit vielem leeren Bombast der höheren Schule der größere Teil der Schuld an der Verbreitung des Unglaubens unter dem Volke zugeschrieben und deshalb — eine Vermehrung der Religionsstunden verlangt wird; auch in der Berliner Konferenz sind sporadisch ähnliche Anschauungen hervorgetreten. Eine Vermehrung des Religionsunterrichtes und was sonst in jenen Synodalbeschlüssen und analogen Kundgebungen verlangt wird, könnte, glaube ich, eine nur äußerliche und also eine dem guten Wollen der Betreffenden entgegengesetzte Wirkung haben. Und, m. H., wenn diese unmittelbare, wenn eine bestimmte Art der Verbindung des humanistischen Gymnasiums mit den Kirchen vergangen ist, giebt es deswegen in der That in dieser Richtung nichts, was ihm geblieben ist und bleiben muß? Hier muß ich nun freilich Ihnen mit

einem Soll oder Sollte kommen: aber mehr als ein Soll können doch auch jene Stimmen nicht aussagen. Der Lehrer, wie sicherlich jeder in seinem Stande, soll sich als Glied der Kirche Gottes ansehen, und es ist nicht bewiesen und ist, soweit meine Wahrnehmung irgend reicht, thatsächlich unrichtig, daß diese Anschauung in unserem Stande weniger verbreitet und weniger wirksam sei, als in irgend einem anderen; ist der Gymnasiallehrer nicht mehr Theologe, so hat er doch das christliche Recht, sein Amt als ein Priestertum anzusehen, und wohl ihm, wenn er es thut ohne darüber viel Worte zu machen; bleibend am Gymnasium muß sein, daß zwischen allen seinen Angehörigen eine Lebensgemeinschaft, ein stillschweigendes innerliches Geben und Nehmen besteht, das nicht aus Worten, und wären es auch Worte Platos und aller anderen großen Geister der vorchristlichen Zeit, sondern aus dem Lebensquell des Evangeliums seine Kraft zieht. Ich lebe seit bald drei Jahrzehnten in einer von starken Gegensätzen der Konfessionen und Parteien bewegten Stadt und wirke an einer paritätischen Anstalt, und ich bin sehr davon durchdrungen, daß menschliche Schwachheit nirgends mehr als in unserem schweren und unendlich vielseitigen Berufe sich geltend macht; aber das habe ich doch keinen Augenblick zu vermissen gehabt, daß die Gemeinschaft, in der ich lebte, eine christliche war, ein christliches Gymnasium geblieben ist. Pflegen wir denn diesen Geist ferner; aber pflegen wir ihn mit seinen eigenen Mitteln und Kräften, und rufen wir um Gotteswillen nicht den Staat und die Polizei zu Hilfe.

Ein anderer Punkt ist die Stellung und Geltung des Gymnasiums in der Gesellschaft überhaupt. Es ist nicht mehr die Pflanzstätte für Theologen und Diener des Staats oder, wie man früher sagte, des Fürsten; es ist auch nicht mehr, wie vor etwa 40 Jahren Männer wie C. L. Roth es definieren wollten, ausschließlich die Schule für die künftigen Geistlichen, Richter, Ärzte, Lehrer; es ist jetzt, wie jedermann weiß, auch die Schule für zahlreiche Industrielle, Verwaltungsbeamte aller Art, Offiziere, Kaufleute u. s. w. geworden, und wie oft hat man uns vorgerückt, daß von 100 Sextanern nur allemal 25 oder wie viele später das Abiturientenexamen machten. Es mag sein, daß durch Herstellung und Ausgestaltung der reinen Realschule, wie die kaiserliche Rede vom 4. Dez. v. J. und die Berliner Konferenz sie verlangt, darin einige Änderung eintritt; im Wesentlichen aber wird es doch bleiben wie bisher; das Gymnasium wird auch fernerhin die Schule für alle diejenigen sein, welche von ihren Eltern für das, was sie sehr mit Unrecht die höheren Stellungen nennen und vielmehr die verantwortungsvollsten Stellungen nennen sollten, bestimmt werden. Indem nun das humanistische Gymnasium sich dieser Thatsache, daß Viele es besuchen, welche nicht akademische Studien machen werden, fügt, hat es doch daran festzuhalten, daß allen seinen Schülern, ohne Ausnahme, diejenige strenge Schulung zu Teil werde, welche strebt, durch Wissenschaft zur Wissenschaft zu erziehen, mit andern Worten also: es muß so organisiert bleiben, und zwar von seiner untersten Klasse an so organisiert bleiben, als wenn alle, auch jene 75 % Nichtakademiker, die Universität besuchen sollten. Ich kann in diesem Prozentsatz ein so großes Übel nicht erkennen und den Worten von der unabgeschlossenen Bildung u. s. w. kein großes Gewicht beimessen.

Ich gönne und wünsche der Realschule ohne Latein und Griechisch alles nur mögliche Gute, es ist unbedingt notwendig, daß die große und größere Zahl aus den vorzugsweise erwerbenden Ständen auf Real- und Bürgerschulen ihre Vorbildung finde ohne Latein und Griechisch mit Bildungsstoffen, die eine unmittelbare Beziehung zum gegenwärtigen Leben haben: es ist unsäglich thöricht, solche Anstalten nicht für ebenbürtig, für minderwertig, minder vornehm u. dgl. zu halten, aber es ist, scheint mir, ebenso im nationalen Interesse, daß ein starkes Element da sei, welches die strenge wissenschaftliche Schulung, die das humanistische Gymnasium in Kraft seiner ursprünglichen Bestimmung gibt, auch in den Gesellschaftsklassen vertrete, welche keine Universitätsbildung aufsuchen können oder wollen. Eben von diesem Gedanken ausgehend, daß auch diesen Gesellschaftsklassen etwas von der tieferen historischen Erkenntnis, welche das Lateinische vermittelt, gesichert bleiben müsse, hat ein so ausgezeichneter Gelehrter wie Fr. Paulsen, auf der Berliner Konferenz das preußische Realgymnasium mit Wärme und Geschick verteidigt; auf diese Frage darf ich hier nicht eingehen, aber ich würde es für eine große Schädigung ansehen, wenn man die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen, die in schwerer methodischer Arbeit gewonnene Erkenntnis der antiken Gedankenwelt nur für Theologen, Ärzte, Juristen, Philologen gelten lassen wollte.

Im Zusammenhang damit steht ein Drittes, bei dem es mir besonders fruchtbar erscheint, die Vergangenheit des humanistischen Gymnasiums und seine Gegenwart zu vergleichen und daraus ein Bleibendes, ein Soll für seine Zukunft abzuleiten: fast möchte ich darin den Kernpunkt der kaiserlichen Reformgedanken und der Rede vom 4. Dez. erblicken: ich meine sein Verhältnis zum staatlichen Leben — sagen wir einfach, sein Verhältnis zur Politik. In dieser Beziehung ist eine große Änderung eingetreten — sehr natürlich, da unser ganzes Volksdasein sich geändert hat. In meiner Jugendzeit war von einer Beziehung des Gymnasiums zum Staate überhaupt kaum jemals die Rede. Wir alle hatten vor der großen Krisis des Jahrhunderts, 1848, das Gefühl, daß Politisieren ungefähr ebenso sündhaft sei, wie ins Wirtshaus Gehen. Man hörte wohl von Vaterlandsliebe im Allgemeinen, und vernahm oder sprach auch wohl dann und wann einige echauffierte Phrasen darüber; daß man aber dereinst in einem solchen wirklichen Vaterlande Wahlrechte oder Wahlpflichten auszuüben, im Tumulte aufgeregten Parteilebens politische Reden hören oder gar selbst werde halten müssen — davon war keine Ahnung. Wenn eine völlige Fernhaltung des Lehrstoffs vom wirklichen Leben Idealismus ist, so war das humanistische Gymnasium damals sehr ideal. Dies hat sich gründlich geändert; von Allerhöchster Stelle ist es den höheren Schulen in der ersten kaiserlichen Rede — ich untersuche nicht, ob mit Recht oder Unrecht — geradezu zum Vorwurf gemacht worden, daß sie den Kampf gegen die sozialistische Thorheit nicht aus sich selbst begonnen hätten. Allerdings, m. H., das humanistische Gymnasium von heute muß sich fest auf den Boden der Wirklichkeit stellen, unsere Schüler müssen mit dem Gedanken erzogen werden, daß sie ein Vaterland haben, das sie nicht bloß im Allgemeinen lieben, sondern dem sie dienen sollen, in dem sie hohe Bürgerpflichten nach Gewissen und Überzeugung auszuüben haben

werden; diese Gegenwart soll ihnen aus der Geschichte klar werden, und daraus folgt auch, wie ich beiläufig bemerken will, daß man nicht den anderen, den umgekehrten Weg einschlagen darf, Schülern die Geschichte aus der Gegenwart erklären zu wollen, die sie eben noch nicht kennen, sondern bloß erleben. Und, m. H., auch hier giebt es etwas Bleibendes, was wir aus dem alten Gymnasium herüberretten müssen — ich meine das Tendenzlose, Ruhige, die Rücksicht auf das Schlicht-Jugendliche, das man nicht frühzeitig aufstürmen darf, auch nicht einmal zu einem so löblichen Zweck, wie es die Bekämpfung einer kultur- und freiheitsfeindlichen Irrlehre ist. Es giebt nur Einen Zweck, εἷς οἰωνὸς ἄριστος — und es ist das Bleibende in dem Vergänglichen und Wechselnden und dem alten Gymnasium mit dem heutigen gemein: die Pflege des Wahrheitssinns: damit wird auch der Politik und dem Vaterlande am besten gedient sein.

Wie aber? wollen wir die Prätension erheben, daß nur wir diesen Wahrheitssinn pflegen? sollte der Beschäftigung mit der griechischen und lateinischen Sprache allein diese magische Kraft innewohnen? Wir stehen hier an dem Schlüsselpunkt unserer Stellung: wenn wir nicht mit vernünftigen und einem ehrlichen Verstande einleuchtenden Gründen erweisen können, daß das Gymnasium durch das Mittel jener Sprachen die Wissenschaft, d. h. den selbständigen Wahrheitssinn, den Trieb nach wirklicher Erkenntnis in einem besonderen Sinne weckt und stärkt, dann ist es in der That Zeit, diese Schulen zu schließen. Soviel nun, sollte man denken, müßte doch Jedem einleuchten, daß die Fähigkeit, wirklich zu erkennen, ausgebildet werden muß an einem Gegenstande, der von vornherein den Geist zu schaffender, nicht bloß empfangender Thätigkeit ruft; auch dies, daß dieser Gegenstand eine Sprache sein muß, weil in der Sprache die Menschen, die Völker ihr Denken, Empfinden, Begehren u. s. w. niedergelegt haben und mithin hier überall der Geist dem Geiste begegnet; daß diese Sprache nicht die eigene sein kann, so wenig als der Mensch — den Knaben meine ich — Naturgeschichte an seinem eigenen Körper studieren kann; daß ferner diese Sprache nicht eine solche sein darf, bei welcher sofort der Nützlichkeitszweck, der Marktzweck sich zwischen die wissenschaftlichen drängt, also keine modern-europäische, — daß die grundlegenden Sprachen historische Sprachen sein müssen, die nicht bloß eine von der unsern verschiedene, nicht eine lebende Nationalität, sondern eine längst vergangene Gedankenwelt repräsentieren, die wir nachdenkend in uns wieder lebendig machen, neu in uns erschaffen. Man hat nun, was das Latein betrifft, gesagt: ja, früher, wo Latein noch eine lebende Sprache war, die Sprache der Wissenschaft, der Diplomatie, der Kirche, als die Nationallitteraturen der modernen Völker ihre Früchte noch nicht gezeitigt hatten, da konnte man sie zur Hauptsache machen; aber sie kann uns nicht mehr dasselbe sein, wie unsern Vätern. Nein, m. H., nicht dasselbe, sondern viel mehr als sie unsern Vätern gewesen ist. Sie ist — vom Griechischen ganz zu schweigen — für uns Wissenschaft in viel reinerem Sinne, als sie den Lernenden vor ein, zwei Jahrhunderten nnd selbst noch in meiner Jugend war. Bekanntlich hat jene verkehrte Behandlungsweise, die den Schein erweckte, als hätten Cäsar und Cicero um der Zumptparagraphen willen geschrieben und besäßen ihren Hauptwert als die Jagd-

gründe für die Phrasen im lateinischen Exerzitium, uns den ganzen Dilettantismus auf den Hals gezogen und jene große Weisheit des Tages hervorgerufen, die das Kind oder vielmehr ein halbes Dutzend Kinder mit dem Bade ausschüttet, daß die Lektüre überall die Hauptsache sei gegenüber der hölzernen, dürren, toten, verknöcherten u. s. w. Grammatik. Gewiß, die Lektüre, aber doch wohl die verständnisvolle Lektüre ist die Hauptsache, und jenes Stadium ist längst überholt, und der sehr äußerliche und im Grunde abgeschmackte Ausdruck „formale Bildung" drückt nicht den zehnten Teil von demjenigen aus, was das Gymnasium jetzt mit seinem Latein und Griechisch will. Aber Eins ist uns doch vom alten Gymnasium geblieben und muß bleiben: damit eine Sprache uns Erziehungsmittel zu wissenschaftlichem Erkennen werde, muß man sie können. Wissen ohne Können ist eben nicht Wissenschaft. Eine Sprache kann man nur, wenn man in ihr Gedachtes in die eigene Sprache, d. h. Denkweise, umdenkt, und umgekehrt in der eigenen Sprache Gedachtes in die fremde, andere, historische umsetzt. Um- und Nachdenken, eine Sache schwerer, langer, aber wesentlich schaffender, produktiver Arbeit muß das Zentrum bleiben: und wenn so — folgern wir weiter —, so muß diese Beschäftigung reichliche Zeit haben, und es muß auch das Lateinische die erste fremde Sprache sein, welche den für den wissenschaftlichen Tempeldienst bestimmten Knaben bildet. Wir verwerfen also unbedingt und ohne Kompromiß jene seltsamen Vorschläge, mit Französisch, Englisch oder Italienisch den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen, und wir verwerfen ebenso jene heillosen Kompromisse mit dem sogenannten Zeitgeist, welcher dem Lateinischen und Griechischen Stunde nach Stunde abfordert, um dann jene Vorwürfe von dem geringen Erfolg der klassischen Studien zu erheben, welche jetzt allerdings noch dreiste Unwahrheiten sind, aber freilich, wenn man dieser Koalition zweifelhafter Kräfte gegenüber, die sich selbst den Zeitgeist nennt, in einer feigen Rückzugstaktik verharrt, es nicht lange mehr sein werden.

Und doch könnte man, wenn man den Blick auf das Sonst und Jetzt derjenigen Fächer richtet, die man nicht etwa Nebenfächer (denn in einem Organismus giebt es nichts Unnötiges, Nebensächliches), sondern etwa Fächer der Peripherie nennen kann, — man könnte und es könnte auch jener Zeitgeist eigentlich wohl damit zufrieden sein; hier ist vieles Verkehrte vergangen und wesentliche Fortschritte scheinen bleibend gesichert. Die Mathematik ist auch da, wo sie früher stark zurücktrat, wie z. B. in den Seminarien meiner Heimat Württemberg, in ihr Recht eingesetzt; den Naturwissenschaften ist die Lösung der Aufgabe möglich gemacht, die sie im humanistischen Gymnasium allein haben können, den Sinn für das, was wir Natur im Unterschied von Geist und Naturwissenschaft im Unterschied von Geisteswissenschaften nennen, zu wecken, zum Beobachten der sichtbaren, wägbaren, meßbaren Thatsachen anzuleiten, — und der Vorwurf, daß hier zu wenig geschehe, wird nur von solchen erhoben, die meinen, man d. h. ein 10, 12, 14jähriger Kopf könne Alles auch lernen, was gelehrt werden kann, für das sich ein Professor auftreiben läßt, und die sich den Unterschied nicht klar gemacht haben zwischen allgemeiner Geistesbildung und Vorbildung für ein besonderes Fach; das Französische, das noch 1816, noch 1829

vom „Kreise der öffentlichen und notwendigen Lektionen" ausgeschlossen war, wird jetzt, wenn man nur darauf verzichtet, 16jährige Jünglinge fertig ein reines pariser Französisch sprechen lehren zu wollen, so weit gelehrt und gelernt, daß, wer es fernerhin zu bestimmten Lebenszwecken weiter lernen muß oder will, es leicht und rasch weiter lernen kann; der Unterricht im Deutschen ist gleichfalls sehr viel fruchtbarer geworden, weil man seit Jahrzehnten immer mehr den fremdsprachlichen Unterricht für die Handhabung der deutschen Sprache ausnützt, ganz anders als früher, und wer unseren Abiturienten in dieser Richtung, bezüglich des deutschen Aufsatzes, besondere Vorwürfe macht, der beweist, daß er keine entsprechende Schülerarbeiten der Zeit vor 50 Jahren kennt. In Litteratur und Geschichte ist man mindestens sehr eifrig bemüht, zu vereinfachen, den Stoff psychologisch angemessener zu behandeln, namentlich aber ist man den Fächern des Zeichnens, Schreibens, Singens, Turnens mehr und mehr gerecht geworden, weil man den Begriff des Erziehens im Unterricht, des erziehenden Unterrichts tiefer und universaler aufzufassen gelernt und in diesem Zusammenhang die Bedeutung dieser Fächer für die Gesamtbildung des jugendlichen Menschen begriffen hat.

Man wäre mitunter versucht, zu wünschen, daß Einiges von diesen Fortschritten zu dem Vergänglichen gehöre: daß man z. B. in einiger Zeit nichts mehr von den obligatorischen Spielstunden und der durch die Ordinarien weise geregelten häuslichen Lektüre u. s. w. höre; auch der Patriotismus wird hoffentlich bald wieder als etwas natürliches und selbstverständliches behandelt und betrachtet werden können: aber im Ganzen wollen wir das gerne als ein Bleibendes hinnehmen, daß nach der heute vorwaltenden Betrachtungsweise das Lehren und Erziehen eine Kunst und meinetwegen eine Wissenschaft sei, und wollen deshalb auch die Veranstaltungen, jüngere Genossen diese Kunst zu lehren, soweit sie lehrbar ist, mit Freude begrüßen. Allein, m. H., möchten wir dabei eines nicht vergessen. Kein großer und überhaupt kein wirklicher Künstler ist je gewesen, der nicht neben dem Studium der Methode, der Reflexion ein Element in sich gehabt hätte, das ich die Naivetät des Schaffens nennen möchte. Alle Methodik in Ehren, aber eins, denke ich, könnten wir von unserm alten Gymnasium doch lernen und wenn möglich beibehalten: Sie müssen mir schon ein unedles Bild gestatten — es legte seine Eier, ohne viel zu gackern. Hoffen wir, daß nach all dem Lärm, der jetzt die Luft erfüllt, wieder eine Zeit komme, wo der edelste aller Berufe wieder schlicht geübt werden darf, wo der Lehrer nicht an das zu denken braucht, was die hohe Behörde, das Publikum, die Zeitung sagen wird, sondern nur an seine Verantwortung vor Gott, an die Sache, deren er in fleißiger Arbeit mächtig geworden ist, an die lebendigen Menschenseelen, denen er die geistige Nahrung zu reichen hat; eine Zeit endlich, wo auch der Name humanistisches Gymnasium wieder in seinem einfachen und tiefen Sinne verstanden wird. Er bezeichnet nicht, daß diese Anstalten ein Geheimmittel besitzen, humane Gesinnung etwa zu erzeugen: es wäre schlimm, wenn dazu der Umweg über Griechenland und Rom nötig wäre, oder wenn die realistischen Anstalten dies nicht auch könnten. Nein, der Name, wie immer er entstanden sei, besagt nichts anderes als dies: daß eine Anstalt,

welche Menschen für schwere, verantwortungsreiche, leitende Stellungen ausbildet, sie den Menschen und die Menschheit kennen lehren und dazu das feinste, was der Mensch hervorgebracht, die Sprachen, zum Ausgangspunkte nehmen muß; daß sie ihren Schülern nicht bloß von den Idealen und Verirrungen, den Leiden und Kämpfen, den Tugenden oder Verbrechen von Jahrtausenden etwas vorerzählen darf, sondern sie lehren und gewöhnen muß, diese Dinge zu erforschen, aus ersten Quellen kennen zu lernen, damit sie die Gegenwart nicht bloß erleben, sondern verstehen, vor Allem aber sie durchdringen muß mit dem Gedanken, daß nicht die Lebenden allein die Menschheit bilden, sondern daß alle einer sittlichen Gemeinschaft, welche die Jahrhunderte umfaßt, sich als Glieder anschließen. Dieser Gedanke — der Gedanke der Menschheit als eines ethischen Ganzen mit gottgewollten Aufgaben und Zielen — ein Gedanke, der den Menschen, auch den unmündigen, zugleich erhebt und bescheiden macht, den es gilt bei seinen Schülern zu einer Wahrheit zu machen, indem man denselben in täglicher Arbeit sich tief und tiefer einwurzeln läßt — dieser Humanitätsgedanke, m. H., der, meine ich, zugleich auch ein christlicher und ein deutscher ist, er ist Grundlage und Ziel, Wappenschild und Adel des humanistischen Gymnasiums und muß es bleiben.

An Herrn Jägers Vortrag, der von zahlreichen Beifallsbezeugungen begleitet war, knüpfte sich eine lebhafte Diskussion. Oberlehrer **Hornemann**—Hannover vertrat in ausführlicher Darlegung den Standpunkt, welchen er auf den Versammlungen und in den Schriften des in Hannover gegründeten Einheitsschulvereins verfochten hat, insbesondere die Aufnahme des obligatorischen Englisch in den Lehrplan des Gymnasiums[1]).

Dir. **Jäger** betonte dem gegenüber noch einmal die Notwendigkeit, daß vom klassischen Unterricht nicht weiter abgebröckelt werde. Der sogenannte Zeitgeist stelle uns vor die Alternative: entweder wissenschaftliche Durchbildung: dann müsse ein Gegenstand zur Hauptsache und zum Mittelpunkt gemacht werden; oder encyklopädische Bildung: dann stehe man nicht mehr auf dem Boden der Vorbildung für akademische Studien.

Geh. Hofrat **Wendt**-Karlsruhe stimmte Jäger bei. In der That lautet jetzt der Gegensatz wissenschaftliche Durchbildung und encyklopädische Bildung. Auch der Einheitsschulverein sei dem Sprechenden zu weit gegangen und biete eine zu bunte Speisekarte. Vieles, was uns die Schreier als neu auftischten, lebe lange unter uns Daß man jetzt erst anfange, die Lektüre zum Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts zu machen, und bisher eine einseitige grammatische Dressur geübt habe, sei einfach nicht wahr. Eine Vermehrung der Stunden für Religion, Deutsch, Geschichte sei prinzipiell unrichtig und zwecklos: es wäre gut, sich darüber zu einigen, auch darüber, daß der Betrieb des Lateinischen und Griechischen den heutigen Umfang behalten müsse. Englisch lernen könne auf dem Gymnasium, wer es wolle, und die Fähigen würden entschieden dadurch nicht belastet; aber obligatorisch machen sollte man es nicht.

Der Unterzeichnete gab seiner Überzeugung Ausdruck, daß in dem gegenwärtigen Schulstreit besonders häufig durch Verfechtung extremer Standpunkte gefehlt werde[2]). Die einen z. B. behaupten, daß man sich, der öffentlichen Meinung, dem „Zeitgeiste“ in Schulsachen ein-

[1]) Wir machen hier beiläufig im voraus auf die neue, inhaltreiche Schrift des Genannten, die später in dieser Zeitschrift besprochen werden wird, aufmerksam: „Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform. Von geschichtlichem Standpunkt aus beleuchtet von F. H.“ Hannover. Verlag von Karl Meyer 1891.

[2]) Bei der Wiedergabe des folgenden Votums muß ich auf wörtliche Genauigkeit verzichten, da ich mir hierüber keine Aufzeichnungen gemacht habe: ich würde die Wiedergabe überhaupt unterlassen, wenn nicht einige der weiterhin folgenden Äußerungen auf das von mir Gesagte Bezug genommen hätten.

fach zu fügen habe. Andere umgekehrt sprechen den Laien jedes Urteil in diesen Dingen ab und halten es für angezeigt, sich um deren Meinung gar nicht zu kümmern. In Wahrheit ist weder das erste, noch das zweite richtig und beides für die Sache der Gymnasien gefährlich. Der zweckmäßige Weg bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Nichtfachleuten und Fachmännern ist vielmehr, daß die letzteren sich bemühen, die ersteren zu belehren. Und sicher wird bei Vielen in zahlreichen Fragen ruhige Darlegung wirken. Wir überlassen das Feld der Einwirkung auf das Publikum immer noch zu sehr unseren Gegnern. Besonders da, wo verkehrte Pläne mit lockenden Versprechungen auftreten, sollten Aufklärungen nie fehlen. — Ein anderer Punkt, bei dem einander entgegengesetzte, extreme Anschauungen häufig hervortreten, ist die Frage der Konzentration oder Dezentralisation des Unterrichts. Manche Lehrplanprojekte machen fast den Eindruck eines Divisionsexempels mit der unserer Jugend etwa noch zuzumutenden Menge von Stunden als Dividend und der Anzahl der irgend wünschenswerten Fächer als Divisor; und auch prinzipiell werden möglichste Mannigfaltigkeit der Unterrichtsobjekte und Abwechselung empfohlen. Dem gegenüber muß die Notwendigkeit einer Konzentration zur Erziehung der geistigen Fähigkeiten scharf betont werden und nicht bloß einer derartigen Konzentration, welche allen Unterricht zu einer Idee als gemeinsamem Mittelpunkt in Beziehung setzt, sondern derjenigen, welche einem Fach oder einer eng zusammengehörigen Fachgruppe vor allen anderen die Aufgabe zuweist, die geistigen Kräfte der Jugend zu üben, und es muß zugleich betont werden, daß dieses Gebiet, um dem genannten Zweck zu entsprechen, kein leicht zu durchwanderndes sein darf, sondern nur ein Gebiet, wo die Schüler sich hinein- und hindurcharbeiten müssen. Daß man dann zwischem diesem Gebiete und den anderen Unterrichtsfächern möglichst viele Verbindungen und Verkettungen herstellt, ist dringend wünschenswert und geschieht sicher noch nicht in gehörigem Umfang; doch zu meinen, daß solche innere Verknüpfung der verschiedenen Unterrichtsfächer, wenn sie noch so feinsinnig ist, die Wirkung der bezeichneten Konzentration ersetzen könnte, wäre meines Erachtung ein Irrtum. — Mit Bezug auf einige Vertreter der Konzentration aber möchte ich erstens bemerken, daß die Forderung ganz bestimmter Stundenzahlen für den klassischen Unterricht Bedenken hat, und zweitens auf eine nie zu übersehende Schranke hinweisen, welcher die an sich wohlberechtigte Neigung zur Konzentrierung unterliegt. Es gab eine Zeit, wo man einem einzigen Fach die Wirkung, alle wichtigen geistigen Kräfte zu wecken und zu erziehen, zuschrieb. Es kam dann eine andere Zeit, wo man einsah, daß auch mit anderen Fächern gute Erfolge zu erzielen seien, und wo man nun meinte, schließlich eigne sich jedes Fach zur Erziehung aller Fähigkeiten, wenn es nur richtig betrieben werde. Das dritte Stadium aber ist dies, daß man erkennt, wie jedes Fach seine in der Verschiedenheit des Unterrichtsstoffes begründeten eigentümlichen Wirkungen habe. Wo sich nun ergiebt, daß ein Unterrichtsobjekt eine ganz besondere, es auszeichnende Kraft, eine „spezifische Energie" für Ausbildung einer nicht zu vernachlässigenden geistigen Fähigkeit besitzt, da hat man diesem Gegenstand die seine Wirkung sichernde Ausdehnung im Lehrplan einzuräumen. Ein solches Fach ist nach meinem Dafürhalten das Zeichnen. Nicht dagegen gehört in diese Kategorie das Englische, und so sehr ich wünsche, daß jeder zu höherer Bildung Strebende Englisch lerne, so möchte ich doch nach erneuten Erwägungen nicht, daß man es auf den Gymnasien obligatorisch mache.

Direktor **Dr. Fries**—Halle betonte, daß doch jedenfalls eine äußerste untere Grenze für Feststellung der Zahl lateinischer und griechischer Stunden existieren müsse. Schon vor neun Jahren habe in dieser Beziehung eine Reduktion stattgefunden, jetzt wolle man wieder mindern. So werde der klassische Unterricht allmählich wirkungslos gemacht. (Unzweifelhaft hat Herr Kollege Fries mit der Notwendigkeit einer unteren Grenze Recht — sie ist leider in manchen Schulen, die ich kenne, überschritten —, und ich glaube andererseits auch seiner Zustimmung sicher zu sein, wenn ich behaupte, daß diese Grenze nicht dadurch bestimmt sein darf, daß im Abituientenexamen noch Erträgliches im Lateinischen und Griechischen geleistet werden kann: sieh oben Seite 56. Man weist jetzt wiederholt darauf hin, daß solche Leistungen doch wohl auch bei weiteren Stundenreduktionen noch möglich seien und beruft sich dabei gern auf Einzelne, welche nach viel kürzerer Zeit der Vorbereitung in den klassischen Sprachen das Examen gemacht. Was würde man sagen,

wenn man die Zahl der Geschichtsstunden danach bemessen wollte, daß dabei noch das Maturitätsexamen in der Geschichte bestanden werden könnte? Glaubt man wirklich, daß, wer in einem Unterrichtsobjekt binnen wesentlich kürzerer Zeit, als andere, examenreif gemacht wird, von diesem Gegenstand die geistige Nahrung und die erziehende Förderung der Kräfte erwarten darf, wie die Anderen?)

Direktor Dr. **Dettweiler**—Bensheim bemerkte, daß man sich nicht nur angelegen sein lassen solle, das Elternpublikum über pädagogische Fragen zu belehren, sondern daß durch die Art des Unterrichts auch die Schüler in Stand gesetzt werden müßten, über die Streitpunkte, welche jetzt so lebhaft besprochen werden, ein richtiges Urteil zu gewinnen.

Direktor Dr. **Hartwig**—Frankfurt a. M. meint, daß das richtigste Verfahren gegenüber verkehrten Schulprojekten sei, sie ihre Folgen entwickeln zu lassen. (Ich würde beistimmen, wenn die Experimentiersubstrate Frösche und nicht Menschen wären).

Hofrat Dr. **Richter**—Jena mahnte, man solle nicht nebensächliche Meinungsverschiedenheiten allzustark betonen. Es bedürfe gegenwärtig einer möglichst einmütigen Erklärung zu Gunsten des humanistischen Gymnasiums. Auch Redner stehe auf dem Boden des deutschen Einheitsschulvereins und halte eine Ausgestaltung des gymnasialen Lehrplanes in der von Hornemann angedeuteten Richtung für wünschenswert und ausführbar. Aber den Forderungen eines ungeschichtlichen Radikalismus gegenüber, der gerade jetzt wieder erneute Anstrengungen mache, Einfluß zu gewinnen, müsse aufs schärfste betont werden, daß wir jede Reform verwerfen, welche den altklassischen Unterricht aus seiner zentralen Stellung verdrängen will. Die bildende Wirkung desselben beruhe auf der Tiefe und Gründlichkeit seines Betriebes, ohne welche er gerade für das Leben der Gegenwart nicht wahrhaft fruchtbar zu machen sei. In diesem Sinne könne man vorbehaltlich einzelner Meinungsverschiedenheiten recht wohl seine Zustimmung zu der Grundrichtung des Jägerschen Vortrags und der aufgestellten Thesen aussprechen. Die ernste, maßvolle und warmherzige Art, mit der sich Jäger über das Wesen humaner Geistesbildung, über die Aufgabe der Gymnasialerziehung ausgesprochen, seine hohe Auffassung von der Verantwortlichkeit und Würde unseres Berufs verdienen herzliche Zustimmung. Daher stellte Redner den Antrag, daß von einer Diskussion und Abstimmung über die einzelnen Thesen abgesehen werde und die Versammlung mit der allgemeinen Richtung des Vortrags und der Thesen sich einverstanden erkläre. Überhaupt, so fügt er noch hinzu, solle man sich hüten, die Freiheit und Mannigfaltigkeit, mit welcher bisher das humanistische Bildungswesen in den deutschen Staaten sich entwickelt habe, zu Gunsten einer gleichmäßigen Uniformierung aufzugeben. Gerade in dem Reichtum individueller Kräfte beruhe die Kraft und die Tiefe des deutschen Geisteslebens. Auch im Bildungswesen solle man die Eigenart der Stämme, Provinzen und Landschaften sich frei entfalten lassen. Man halte fest an der Einheit im Notwendigen, lasse aber der Entwicklung des Individuellen freie Bahn. In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.

Nach diesen mit lebhafter Zustimmung aufgenommenen Worten erfolgte die Frage des Präsidiums, ob man damit einverstanden sei, daß in der vorgeschlagenen Weise, ohne Diskussion über die Einzelheiten der Thesen, abgestimmt werde, und als dies bejaht war, erklärten sich fast alle Anwesenden durch Erheben von den Sitzen für die in dem Jäger'schen Vortrag und seinen Thesen ausgesprochene Richtung.

Auch der Unterzeichnete möchte, obgleich er sich bereits im Humanist. Gymnasium 1890 S. 74 in vollkommen gleichem Sinne geäußert, ausdrücklich seine Beistimmung zu Kollegen Richters Worten erklären. Es ist dringend wünschenswert, daß die Freunde der humanistischen Schulbildung heutzutage zusammenstehen und sich daran nicht durch kleinere Meinungsverschiedenheiten hindern lassen, ebenso wenig durch das Dogma von der Notwendigkeit des obligatorischen Englisch, wie durch das von der Unentbehrlichkeit des lateinischen Aufsatzes: denn beide Glaubenssätze können durch das Beispiel von humanistischen Anstalten widerlegt werden, welche ihre Zwecke ohne lateinische Aufsätze und ohne Verpflichtung zum Englischen recht gut erfüllen. Den Kernpunkt des von uns zu führenden Kampfes betreffen beide Forderungen nicht.

Am Nachmittag des gleichen Tages sprach, wie wir vernahmen, Prof. Dr. **Engelmann**—Berlin über archäologische Anschauungsmittel und Professor und Generalsekretär Dr. **Conze** über archäologische Ferienkurse.

Freitag den 22. Mai wurde in der pädagogischen Sektion von Prof. D. Dr. **Hartfelder**—Heidelberg ein Vortrag gehalten, geschöpft aus dem reichen Schatz der Kenntnisse, welche ihm auf dem Gebiet der Geschichte der Humanisten zu Gebote stehen. „Das Ideal einer Humanistenschule" lautete der Titel. Einem von dem Vortragenden selbst gegebenen Bericht entnehmen wir Folgendes:

„Im Gegensatz zum italienischen Humanismus hat der Humanismus nördlich der Alpen einen starken pädagogischen Zug. An höheren wie mittleren Schulen suchen sich seine Vertreter Stellen. Ein großer Teil der humanistischen Litteratur besteht aus Lehrbüchern für die verschiedensten Lehrgegenstände."

„Will man genau erfahren, was der Humanismus gewollt hat, so muß man sich zur Betrachtung einer Schule wenden, welche in der Zeit des Humanismus entstanden ist und als eine Neuschöpfung die charakteristischen Eigenschaften der neuen geistigen Bildung ausgestaltete."

„Eine solche reine Humanistenschule ist die Schule zu St. Paul in London, gegründet von John Colet, Dekan an der St. Paulskirche, im Jahre 1512 und im gleichen Jahre mit reichen Mitteln ausgestattet."

„Der Stifter, einer der frömmsten und gelehrtesten Männer Englands, war der einzig am Leben gebliebene Sohn eines sehr wohlhabenden Londoner Bürgers, welcher zur Zunft der Seidenhändler gehörte. Nachdem er seine ersten Studien in England gemacht und die akademischen Grade erworben hatte, studierte er noch auf französischen und italienischen Hochschulen weiter."

„Nachdem er, nach England zurückgekehrt, die Stelle des Dekans zu St. Paul erlangt hatte, beschloß er eine Schule für 153 Kinder aus eigenen Mitteln zu gründen. Desiderius Erasmus von Rotterdam, der damals in England lebte und mit Colet innig befreundet war, half bei der Schaffung der Schule mit Rat und That."

„Die Ordnung der Schule, die wir nach den Statuten genau kennen, verlangte drei Lehrer, einen oberen Lehrmeister, der zugleich Rektor war, einen Unterlehrmeister oder Hypodidaskalos und einen Kaplan für den Religionsunterricht. Für die beiden ersten Stellen wurde ein verheirateter Mann einem ledigen vorgezogen. Der Lehrstoff war, abgesehen vom Katechismus, die lateinische und griechische Sprache. Erstere sollte frei von der scholastischen Entstellung gelehrt werden. Für auskömmliche Gehalte der Lehrer, für Ordnung im Lehrplan, für Reinlichkeit der Schule u. dergl. war hinreichend Sorge getragen."

„Die Lehrbücher waren größtenteils von Erasmus verfaßt, der außer anderen folgende Schriften für die Colet'sche Schule schrieb: De duplici copia verborum ac rerum, eine lateinische Stilistik; und Libellus de octo orationis partium constructione, eine kurzgefaßte lateinische Syntax."

„Die Schule hat Bestand gehabt; eine große Anzahl tüchtiger Lehrer hat an ihr gewirkt und ausgezeichnete Schüler sind aus ihr hervorgegangen."

„Die Schule trägt, obgleich von einem Geistlichen gestiftet und vor der Reformation entstanden, alle Kennzeichen des höheren Schulwesens der Neuzeit: weltliche Lehrer; ein Lehrplan, welcher ganz den Forderungen der Zeit, d. h. des Humanismus entsprach, in dem Lehrplan selbst eine Vereinigung von Religion und Kenntnis der beiden klassischen Sprachen; zugleich eine Schule, welche neben dem Ernst geistiger Arbeit auch den gesundheitlichen Anforderungen des Körpers entspricht. So steht diese im Mittelalter entstandene Schule auf der Grenzscheide zweier Welten, gleichsam eine Weissagung dessen, was die höhere Schule der nächsten Jahrhunderte bringen sollte."

Ferner hörte die Sektion am 22. einen Vortrag von Prof. Dr. **Vogt**—Wien „über die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare," auf den wir später zurückzukommen gedenken, und Mitteilungen von dem Unterzeichneten „über den Gymnasialverein" und von Dr. **Kehrbach**—Berlin „über den Stand der Editionsarbeiten der Monumenta Germaniæ pædagogica." Sind es auch erst 10 Bände, die von diesem gro-

ßen Unternehmen erschienen, so kann der überaus rührige und kenntnisreiche Leiter desselben doch mit Genugthuung auf das sehen, was bisher von ihm erreicht worden ist. Denn diese zehn Bände sind wirkliche Muster für die kommenden Publikationen, und daß die Sache ihren Fortgang habe, dafür ist jetzt eine weitere, stärkere Gewähr geboten durch die am 14. Dezember v. J. in Berlin gegründete Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Über den Verlauf der konstituierenden Sitzung berichtet das erste Heft der Mitteilungen der Gesellschaft, welches der Münchener Versammlung gewidmet ist und jedem Mitglied dieser zu Gebote stand. Hier findet sich auch das Verzeichnis der Mitglieder des Kuratoriums der Gesellschaft, in welchem Namen wie Albrecht, Althoff, Denifle, Höpfner, Klix, Kopp, J. B. Meyer, von Sallwürk, Schiller, Stauder, Willmann zu lesen sind. Ferner sind die Satzungen der Gesellschaft hier abgedruckt.[1]) Der weitere Inhalt des über 100 Seiten starken Heftes wird gebildet durch geschichtliche Aufsätze und Notizen hauptsächlich aus der Schul- und Erziehungsgeschichte des bayerischen Landes. Auch die Serie der „Mitteilungen" ist hiermit trefflich begonnen. Möchte das Unternehmen weiter gedeihen! Gerade in einer Zeit des Schulkampfes hat die Schulgeschichte Anspruch beachtet zu werden.

Am Samstag den 23. präsidierte der Sektion Direktor Dr. **Kübler**—Berlin. Der hier gehaltene Vortrag von Prof. Dr. **Fleischmann**—Bamberg „über die Curtiuslektüre in der Schule" fand nur noch ein kleines Auditorium. Die Erörterung hätte es durch Inhalt und Form anders verdient. Wie freuten uns im Vortrag wie in der Diskussion kein „muß" oder „darf nicht" zu hören. Daß Curtius auf der Schule mit Nutzen und Freude gelesen werden kann, dafür spricht mir auch Erinnerung aus der Schülerzeit.

Mit zutreffenden Worten des Präsidenten und des Gymnasialrektors Dr. **Markhauser**—München über unsere gemeinsamen Ziele und Bestrebungen schloß die Sektion ihre Beratungen.

G. U.

---

[1]) Aus ihnen heben wir heraus § 1: „Zweck der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist die systematische und allseitige Erforschung derselben durch möglichst vollständige Sammlung, kritische Sichtung und wissenschaftliche Veröffentlichung des in Archiven und Bibliotheken zerstreuten Materials, soweit es Bezug hat auf die Erziehungs- und Schulgeschichte in den Ländern deutscher Zunge." § 9: „Der regelmäßige Jahresbeitrag beträgt 5 Mark, welcher bis zum April jedes Jahres an den Schatzmeister abzuführen ist, oder von diesem erhoben wird." In § 8: „Durch eine einmalige Zahlung von mindestens 100 Mark kann jeder sich die dauernde Mitgliedschaft erwerben." § 10: „Alljährlich (im Oktober) findet eine ordentliche Generalversammlung der Mitglieder in Berlin statt." § 14: „Jedes Mitglied erhält: 1) unentgeltlich die Mitteilungen der Gesellschaft, 2) das Recht, die Veröffentlichungen der Gesellschaft (die Monumenta Germaniæ pædagogica) mit 25% Rabatt des Ladenpreises direkt vom Vorstand zu beziehen." In § 13: „Die Mitteilungen erscheinen in zwanglosen Heften jährlich 2—4 Mal im Umfang von 5—10 Bogen." — Wir bemerken noch, daß Bibliotheken, Schulen, Vereine u. s. w. die Mitgliedschaft erwerben können.

Anmeldungen, wie Anfragen werden am besten an die Adresse von Dr. Kehrbach, Berlin W 62, Ansbacherstraße 56 II, gerichtet.

Den Aufruf des Kuratoriums der Gesellschaft bringen wir in dem nächsten Heft zum Abdruck.

Die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen.

Die bei uns zur Zeit bestehende Organisation des höheren Unterrichtswesens datiert vom Jahre 1869. Das Gesetz vom 17. Juni dieses Jahres beruht in allem Wesentlichen auf der Vorlage einer vom Könige einberufenen Unterrichtsenquete, deren leitender Grundgedanke, wie er in dem motivierten Bericht des bezüglichen Storthingcomités wiedergegeben wird, darauf hinauslief, das gesamte niedere und höhere Unterrichtswesen als ein organisches Ganze in der Weise zu gestalten, daß die Volksschule die Grundlage des Systems bilden und jede höhere Unterrichtsstufe als eine Fortsetzung der unteren organisiert werden sollte. Die nächste Aufgabe war, die Bürgerschule in irgend einer Weise mit den höheren Schulen in Verbindung zu bringen. Andererseits stellte es sich als dringend nötig heraus, die Realschule aus ihrem tiefen Verfalle zu heben. Diesen Forderungen suchte man gerecht zu werden durch die Errichtung einer sechsjährigen Mittelschule, die sowohl die früheren Bürgerschulen zu ersetzen bestimmt war (und darum als ein für sich bestehender Unterrichtskursus mit abschließender Prüfung gestaltet werden mußte), als auch die Vorstufe für die Gymnasien bilden sollte. Das Normalalter beim Eintritt in die erste Klasse ist das zurückgelegte neunte Lebensjahr. Der fremdsprachliche Unterricht fängt mit dem Deutschen an und zwar im zweiten Jahre. Vom vierten Jahre tritt eine Spaltung in zwei Linien insofern ein, als den Schülern die Wahl zwischen Latein (in sieben wöchentlichen Stunden) und Englisch (in 5 Std.) frei gestellt wird, während im Übrigen der Unterricht ein gemeinschaftlicher bleibt. Diese Verzweigung setzt sich in den zwei Gymnasien, dem klassischen und dem Realgymnasium fort. Der Unterricht ist dann durch eine kultusministerielle Verfügung vom 18. März 1885 folgendermaßen geregelt:

Mittelschule.

<table>
<tr><th>Klassen</th><th>I</th><th>II</th><th>III</th><th colspan="2">E. IV L.</th><th colspan="2">E. V L.</th><th colspan="2">E. VI L.</th></tr>
<tr><td>Religion . . . . .</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td></tr>
<tr><td>Norwegisch . . . .</td><td>8</td><td>5</td><td>5</td><td colspan="2">4</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td></tr>
<tr><td>Deutsch . . . . .</td><td></td><td>6</td><td>5</td><td colspan="2">4</td><td>4</td><td>3</td><td>4</td><td>3</td></tr>
<tr><td>Englisch . . . . .</td><td></td><td></td><td></td><td>5</td><td></td><td>5</td><td></td><td>5</td><td></td></tr>
<tr><td>Latein . . . . . .</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>7</td><td></td><td>7</td><td></td><td>7</td></tr>
<tr><td>Französisch . . . .</td><td></td><td></td><td></td><td colspan="2"></td><td colspan="2">2*)</td><td colspan="2">2*)</td></tr>
<tr><td>Geschichte . . . . .</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">3</td></tr>
<tr><td>Geographie . . . .</td><td>4</td><td>2</td><td>2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">2</td></tr>
<tr><td>Naturwissenschaft . .</td><td></td><td>2</td><td>2</td><td colspan="2">2</td><td colspan="2">3</td><td colspan="2">2</td></tr>
<tr><td>Mathematik . . . .</td><td>4</td><td>4</td><td>5</td><td colspan="2">6</td><td colspan="2">5</td><td colspan="2">6</td></tr>
<tr><td>Zeichnen . . . . .</td><td></td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td><td></td></tr>
<tr><td>Schreiben . . . . .</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Stunden</td><td>26</td><td>30</td><td>30</td><td colspan="2">30</td><td colspan="2">30</td><td colspan="2">30</td></tr>
</table>

*) Französisch ist wahlfrei.

Das Lateingymnasium.

Klassen	I	II	III
Religion	1	1	2
Norwegisch u. Altnordisch	3	4	4
Latein	9	10	9
Griechisch	7	7	7
Französisch	4	2	2
Deutsch	1	—	—
Geschichte	3	3	3
Mathematik	2	3	3
Stunden	30	30	30

Das Realgymnasium.

Klassen	I	II	III
Religion	1	1	2
Norwegisch u. Altnordisch	3	4	4
Englisch	4	5	5
Französisch	4	2	2
Deutsch	1	1	—
Geschichte	3	3	3
Geographie	1	1	2
Naturwissenschaft . .	6	5	4
Mathematik	5	6	6
Zeichnen	2	2	2
Stunden	30	30	30

Den Erwartungen, welche man an die neue Ordnung geknüpft hatte, haben die Erfolge nur in beschränktem Maße entsprochen. Eine organische Verbindung der höheren Schule mit der Volksschule ist jetzt ebensowenig wie früher herbeigeführt. Zwar bestehen von Staatswegen keine besonderen Vorbereitungsschulen für die Mittelschule, aber es wurde den Gemeinden freigestellt, solche auf eigene Kosten zu errichten und mit den Staatsschulen in Verbindung zu bringen, und diese Erlaubnis ist in ausgedehntester Weise benutzt worden.

Die Mittelschule hat, wie zu erwarten war, ihren doppelten Zweck nicht erreichen können. Als Ersatz für die früheren Bürgerschulen zwar, die nur ein kümmerliches Dasein fristeten, hat sie Bedeutendes geleistet und den Bildungsgrad der mittleren Schichten der Bevölkerung entschieden gehoben. Mittelschulen bestehen jetzt als selbständige Organisationen fast in jeder Stadtgemeinde, und die Mittel-

schulreifeprüfung gilt für den Eintritt in viele öffentliche und private Berufszweige als unbedingtes Erfordernis.

Dagegen ist die Anordnung des Unterrichts in den Gymnasien durch die Zwischenschiebung der Mittelschule als eines abgeschlossenen Kursus in höchst bedenklichem Maße beeinträchtigt worden. Die abschließende Prüfung der Mittelschule treibt dazu, in der sechsten Klasse unverhältnismäßige Zeit und Kraft auf die Repetition zu verwenden und hemmt somit den Fortgang derjenigen Schüler, welche den Eintritt in die Gymnasien beabsichtigen. In Verbindung hiermit mag auch darauf hingewiesen werden, daß Klagen über Überbürdung der Schüler seit der Einführung der neuen Ordnung mehr als je laut geworden sind. Zwar sind diese Klagen zum Teil übertrieben und werden voraussichtlich, wenn man sich nicht dazu entschließen will, das geforderte Maß von Kenntnissen mit besonderer Berücksichtigung der am wenigsten begabten Schüler herabzusetzen, niemals verstummen, aber andererseits kann nicht geleugnet werden, daß namentlich in der V. und VI. Klasse (Obertertia und Untersekunda) während der empfindlichsten Phase der körperlichen und geistigen Entwickelung die Rücksicht auf die bevorstehende Prüfung eine angestrengte Thätigkeit hervorruft, welche von dauernder nachteiliger Wirkung sein kann. Auf diesen Übelstand ist in einem Zirkularschreiben des Kultusministeriums vom Febr. 1881 hingewiesen, wo als eine gewöhnliche Klage hervorgehoben wird, „daß die Arbeitslast der Schüler namentlich in der V. und VI. Klasse größer sei als ihre Arbeitskraft. Darum sei es nötig, um eine gesunde und ebenmäßige Entwickelung der jungen Leute zu erzielen den Unterrichtsstoff zu begrenzen und zu konzentrieren und die Unterrichtsmethode so zu gestalten, daß die Arbeit der Schüler wesentlich erleichtert wird."

Weit bedenklicher aber ist es, daß dieser schichtweise Aufbau der Schule in mehreren Disziplinen einen methodisch fortschreitenden Unterricht unmöglich macht. So hat z. B. die allgemeine Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit aus dem Gebiete der Gymnasien ausscheiden müssen. Der Unterricht beschränkt sich auf die Geschichte des Altertums, der skandinavischen Länder und die eines modernen Kulturvolkes, was in der Praxis dazu geführt hat, daß z. B. die Geschichte Deutschlands den Abiturienten nur in den Hauptzügen bekannt ist.

Die Neuordnung der höheren Schule war zum Teil durch die heftigen Angriffe auf die humanistische Bildung hervorgerufen. Es war daher zu erwarten, daß die gedeihliche Fortentwicklung des Lateingymnasiums am wenigsten berücksichtigt werden würde. Seit 1848 war schon der Lateinunterricht vom 10ten bis zum 12ten Lebensjahre hinausgeschoben worden und, als 1857 die lateinische Arbeit bei der schriftlichen Abiturientenprüfung durch eine Übersetzung aus dem Lateinischen ersetzt wurde, war der innerlichen Aneignung der lateinischen Sprache der Boden genommen. Zwar wurde die Wiedereinführung der lateinischen Arbeit sowohl von der Unterrichtsenquete als der Regierung vorgeschlagen, aber das Storthing lehnte diesen Punkt der Vorlage ab, und man ging auf der eingeschlagenen Bahn weiter. Der Unterricht im Griechischen wurde bis zur ersten Gymnasialklasse hinausgeschoben und man begnügte sich mechanischer Weise

damit, den beiden klassischen Sprachen im Gymnasium eine größere Stundenzahl zuzuteilen. Dadurch wurde eine anderweitige Beschränkung unabweisbar, und man entschloß sich, die deutsche Sprache und die Erdkunde aus den Unterrichtsgegenständen des Lateingymnasiums fast gänzlich auszuscheiden, natürlich mit der Folge, daß die Mehrzahl der Studenten einen traurigen Mangel namentlich an geographischen Kenntnissen bekundet.

Das Realgymnasium war eine Neuschöpfung des Gesetzes und wurde darum mit besonderer Vorliebe ausgestattet und mit dem Lateingymnasium möglichst gleichgestellt. Für Realisten, welche auch in der Mittelschule kein Latein gelernt und sich in die medizinische Fakultät einschreiben lassen wollen, wurde zwar eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen angeordnet, wobei das Pensum der Mittelschule zu Grunde gelegt wurde, aber die Ansprüche, die gestellt werden, sind minimal und werden zudem reichlich durch die große Erleichterung aufgewogen, die den in dieser Prüfung bestandenen Realisten beim Ablegen des sogenannten **Examen philosophicum** zuteil wird, einer Universitätsprüfung, die für sämtliche Studenten gemeinsam ist und nach zwei Semestern gemacht zu werden pflegt. Denn während die, welche das Entlassungsexamen des Lateingymnasiums bestanden haben, sich bei dem Ex. philos. einer Prüfung in der Philosophie und in fünf anderen an der geschichtlich-philosophischen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät vorgetragenen Fächern zu unterwerfen haben, sind die Realstudenten, welche jene lateinische Ergänzungsprüfung gemacht haben, in der Philosophie und zwei anderen Fächern zu prüfen. Nur an die Realisten, welche das theologische oder philologische Studium ergreifen wollen, werden andere Ansprüche gestellt. Zu dem Eintritt in die Militärschule sind die Realabiturienten ohne Weiteres berechtigt. Die Humanisten haben eine Ergänzungsprüfung in der Mathematik, den Naturwissenschaften und dem Zeichnen zu bestehen.

Von antihumanistischer Seite wurden an das Realgymnasium große Hoffnungen geknüpft. Man glaubte durch die Organisation einer gleichberechtigten Schule mit ausschließlich modernen Lehrmitteln das allmähliche Absterben des Lateingymnasiums und somit den praktischen Beweis für die Absurdität der klassischen Bildung gewinnen zu können. Diese Erwartungen sind aber nicht erfüllt worden. Zwar war die Zahl der Abiturienten von den Realgymnasien in den ersten Jahren nach der Durchführung des Gesetzes absolut wie relativ im Steigen begriffen, aber schon 1884 trat ein Rückschlag ein, und seitdem hat fast jedes Jahr eine relative Abnahme an Realisten aufzuweisen. Die folgende Übersicht giebt die Prozentzahl der Realisten im Verhältnis zu der Gesammtzahl der Abiturienten.

1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889
14	20	27	35	31	31	34	33	27	29	28	27	21

Die Freunde des Realgymnasiums haben dieses unerwartete Ergebnis in verschiedener Weise zu erklären versucht und namentlich auf die Macht der Gewohnheit und auf die Gymnasialdirektoren, die als unverbesserliche Freunde der klassischen Sprachen das Lateingymnasium begünstigen sollen, hingewiesen. Die letzte Behauptung wird jedoch durch den Umstand entkräftet, daß in der einzigen Stadt-

gemeinde, wo von Staats wegen ein Realgymnasium als alleinige höhere Unterrichtsanstalt unterhalten wird, ein privates Lateingymnasium ihm mit Erfolg Konkurrenz gemacht hat, und noch mehr dadurch, daß Direktoren von Privatschulen, welche enthusiastische Bewunderer der ausschließlich modernen Bildung sind, sich jahrelang vergebens bemüht haben, neben dem Lateingymnasium ein Realgymnasium zu errichten. Allmählich ist man auch von dieser Seite dazu gekommen, die innere Schwäche des Realgymnasiums, namentlich den Mangel an Konzentration zu erkennen. Schon 1882 hat einer unserer namhaftesten Pädagogen, ein warmer Freund der realistischen Schule, Direktor P. Voß in Christiania, in der pädagogischen Zeitschrift Vor Ungdom ausgesprochen, „daß das Vertrauen, womit das Realgymnasium anfangs begrüßt wurde, nicht im Steigen begriffen sei", und die obigen Zahlen scheinen diesen Ausspruch zu bestätigen.

Einige giebt es natürlich noch, welche die Überlegenheit des Realgymnasiums proklamieren. So hat Herr Adjunkt Malm im Pädag. Archiv für 1889 deutschen Lesern mitgeteilt, daß die Prüfung in der schriftlichen Handhabung der Muttersprache in den fünf Jahren von 1884—1888 für die Realisten günstiger als für die Abiturienten der Lateingymnasien ausgefallen sei. Den Durchschnittscharakter dieser Leistungen bezeichnen nach Malm folgende Zahlen[1]:

	1884	1885	1886	1887	1888	
Lateiner	3,36	3,31	3,35	3,21	3,16	
Realisten	3,45	3,49	3,19	3,30	2,89	(+ 36 — 43 = —7)

Hierzu ist aber erstens zu bemerken, daß bei dieser Berechnung keine Rücksicht auf die zurückgewiesenen Kandidaten, von denen eine unverhältnismäßig große Zahl auf die Realisten fällt, genommen worden ist, sodann daß die zu Grunde gelegte Fünfjahrsperiode die einzige ist, welche sich überhaupt für den Zweck benutzen läßt. Eine amtliche Berechnung für sämtliche Jahre seit der Durchführung der neuen Ordnung ist in den Universitets og Skoleannaler für 1889 S. 27 und 28 veröffentlicht und giebt folgende Zahlen:

	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889
Lateiner	3,00	3,24	3,27	3,12	3,21	3,35	3,49	3,45	3,45	3,33	3,24	3,24
Realisten	3,35	3,53	3,32	3,14	3,46	3,47	3,62	3,68	3,31	3,46	3,04	3,30

Es sind demnach während der zwölf Jahre eben nur die Zahlen von 1886 und 1888, welche ein günstigeres Ergebnis für die Realisten aufweisen. Ein Mitglied der Inspektionsbehörde, Herr Professor Dr. G. Storm, hat diese Abweichung von dem Normalen so befremdlich gefunden, daß er in seinem amtlichen Berichte ausgesprochen hat, „daß die Zensur für die Realisten in diesen Jahren erheblich milder als für die Lateiner gewesen sein muß".[2])

---

[1]) Die Leistungen der Abiturienten in den einzelnen Fächern werden mit den Zahlen 1 (= ausgezeichnet) bis 6 (= schlecht) bezeichnet.

[2]) Ich gebe nachstehend noch die amtlich ermittelten Prozentzahlen der mit 5 bezeichneten schriftlichen Leistungen in der Muttersprache während der Jahre 1879—1888:

	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888
Lateiner	2,1%	3,1	0,5	0,4	2,6	4,4	5,8	3,2	3,8	1,4
Realisten	2,6	4,6	—	3,4	4,7	8,9	9,2	4,7	5,1	2,7

Die Note 6 ist in diesen Jahren nur zweimal zur Verwendung gekommen, in beiden Fällen für Realisten.

Die Lateingymnasien haben sich demnach troß ihrer augenfälligen Schwächen im Großen und Ganzen bewährt, und es schienen die gemachten Erfahrungen den Freunden der humanistischen Bildung keinen Anlaß zu geben, für das Fortbestehen der klassischen Schulen besorgt zu sein. Zwar waren die Angriffe auf das klassische Gymnasium in demselben Grade heftiger geworden, als das Realgymnasium an Ansehen und Frequenz verlor, aber man beruhigte sich damit, daß die Anhänger der realen Bildung, wenn einmal an dem Bestehenden gerüttelt werden sollte, mit dem Realgymnasium anzufangen hätten. Man glaubte zuversichtlich, daß eine eventuelle Revision des höheren Schulwesens, wie sie auch von klassischer Seite her vielfach gewünscht wurde, darauf hinausgehen müsse, die erfahrungsmäßigen Mängel der beiden Linien möglichst zu beseitigen und somit auch für die Zukunft nach individuellen Neigungen und Anlagen der Schüler die freie Wahl zu gestatten."

Es kam daher überraschend, als am 1. Mai 1889 anläßlich der Verhandlungen über das Unterrichtsbudget im Storthing der Abgeordnete Konow folgenden Antrag stellte: „Die Regierung wird gebeten, die Frage einer Revision der den höheren Unterricht betreffenden Gesetze in Erwägung zu ziehen auf der Grundlage, daß das Griechische aus dem Kreise der Unterrichtsgegenstände ausscheidet und das Lateinische als wahlfrei nur in den oberen Klassen beibehalten wird."

Von derselben Seite also, die vor 20 Jahren eine Spaltung des Gymnasiums befürwortet hatte und dabei die Rücksicht auf die verschiedenen Anlagen der Schüler und die verschiedenen Ansprüche der wissenschaftlichen und praktischen Berufszweige als ihr schwerwiegendstes Argument benutzt hatte, wurde jetzt die strenge Durchführung der Einheitsschule zu Gunsten des Realgymnasiums beantragt. Ich erlaube mir aus einem Zeitungsartikel des Herrn Universitätsprof. Schjött über die Reform unserer höheren Schule folgende, wie mir scheint, sehr zutreffende Beurteilung dieser Bestrebungen anzuführen. „Weil es sich gezeigt hat, daß das Lateingymnasium troß der ungünstigen Verhältnisse, welche seine Aufgabe erschweren, doch eine größere Macht bekundet, die Schüler anzuziehen und ihr Interesse zu fesseln, soll es geschlossen werden. Dies ist die Folgerung, die man aus der gemachten Erfahrung zieht. Wenn das Lateingymnasium nicht mehr existiert, kann seine Konkurrenz dem Realgymnasium nicht schaden."

Die Verhandlungen über den Konow'schen Antrag dauerten zwei Tage, brachten aber für die Beurteilung der Frage keine neuen Momente. Der Abgeordnete Wexelsen fand die bestehende Teilung in zwei Linien zu kostspielig und wollte darum das Lateingymnasium aufgehoben wissen. Abg. Moursund stellte den Antrag, die höheren Schulen als Staatsanstalten aufzuheben und den ganzen höheren Unterricht der privaten und kommunalen Fürsorge zu überlassen, wurde aber von seinen Gesinnungsgenossen veranlaßt, diesen Antrag zurückzunehmen. Originale Gesichtspunkte boten eigentlich nur die Ausführungen des Abg. Ullmann. Redner lieferte eine Charakteristik der lateinischen Schriftsteller, die in der Schule gelesen werden, von Cornelius Nepos bis Horaz, dessen Gedichte der Art seien, daß er lieber die Kristianiabohème[1]) in den Händen der Schüler wissen wollte, und fragte dann

[1]) Ein berüchtigtes Buch, das wegen seines überaus schmutzigen Inhalts konfisziert wurde.

entrüstet, ob dieses langweilige, geistesarme Zeug das Denkvermögen schärfen könnte. Es gebe dazu viel bessere Mittel als diese dürftige, geradezu elende lateinische Litteratur. Die ganze klassische Bildung sei veraltet und die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen mit der des Ägyptischen und Hebräischen auf eine Linie zu stellen. — Der Konowsche Antrag wurde mit 64 Stimmen gegen 47 abgelehnt. Genehmigt wurde dagegen ein Antrag des Abg. Dahl folgenden Inhalts: „Die Regierung wird gebeten eine Revision unseres höheren Schulwesens mit besonderer Rücksicht auf die Stellung der klassischen Sprachen innerhalb desselben in Erwägung zu ziehen." Zufolge dieses Beschlusses ist durch einen königlichen Erlaß eine Unterrichtsenquete einberufen worden, die aus den folgenden Herren besteht: Knudsen (Expeditionschef für das Schulwesen) als Vorsitzendem, Prof. Dr. Bang (Professor der Theologie), Holck (Volksschulinspektor), Horn (Gymnasialdirektor), Schreiner (Gymnasialdirektor) und dem obengenannten Dir. Voß. Diese Kommission ist soeben am 20. Oktober zusammengetreten.

Christiania, 22. Oktober 1890.

Das kultusministerielle Schreiben, wodurch die Berufung einer Unterrichtskommission begründet wird, liegt jetzt in der Departementstidende gedruckt vor, und ich bin somit im stande, nachstehend die offiziellen Ansichten über unsere höhere Schulordnung und die bevorstehende Revision derselben auszugsweise mitzuteilen. Die darauf bezüglichen Auseinandersetzungen werden mit folgenden Worten eingeführt: „Im Jahre 1882 leitete das Kultusministerium eine Revision der Lehrpläne für die höheren Schulen ein, und obgleich dies unter der bestimmten Voraussetzung geschah, daß man sich möglichst innerhalb der Grenzen des bestehenden Gesetzes halten werde, ging doch aus den eingegangenen Erklärungen hervor, daß im Kreise der Schulmänner schon damals eine Revision der prinzipiellen Grundlage der bestehenden Schulordnung gewünscht wurde."

Es werden nun zunächst die Beschwerden, welche in diesen Erklärungen der Sachverständigen über die jetzige Ordnung laut geworden sind, angeführt. Als Schattenseiten der Mittelschule werden hervorgehoben die zu große Zahl der Unterrichtsgegenstände und der im Verhältnis zum Alter der Schüler zu weite Umfang des Lehrstoffes. Ihrer Stellung als Vorschule für die Gymnasien werde durch die für diesen Zweck unnötige abschließende Prüfung und die verfrühten Repetitionen Eintrag gethan. Als Bürgerschule sei sie zu wenig praktisch angelegt.

Für das Lateingymnasium bedinge die einheitliche Mittelschule die Verlegung des Schwerpunktes des klassischen Unterrichts auf die drei letzten Schuljahre, und dies habe dazu geführt, daß mehrere für die universelle Bildung wichtigen Lehrgegenstände in den Hintergrund gedrängt worden sind, oder wie die Naturkunde, gar keinen Platz haben finden können, während auf anderen Gebieten (Deutsch und Geographie) die früher erworbenen Kentnisse wieder verloren gehen. Die dem Griechischen eingeräumte Zeit sei ungenügend.

Das Realgymnasium dagegen leide an dem Mangel eines bestimmten Schwerpunktes des Unterrichts, und es werde bezweifelt, ob es mit seinem jetzigen Lehrplan überhaupt dazu geeignet sei, die bezweckte universelle Bildung zu geben.

Es wird sodann als die Ansicht des Kultusministeriums ausgesprochen, daß bei der bevorstehenden Revision die prinzipielle Grundlage der jetzigen Ordnung einer genauen Prüfung unterzogen werden muß. Als Hauptpunkte der Erwägungen werden hervorgehoben: erstens die Anknüpfung der höheren Schule an die durch das Gesetz vom 26. Juni 1889 neu organisierte Volksschule; weiter müsse die Haltbarkeit der in unseren Gymnasien durchgeführten Zweiteilung geprüft werden. „Namentlich würde es von Bedeutung sein, wenn man auf Grundlage der gemachten Erfahrungen sich darüber einigen könnte, welcher und wieviel Stoff für alle höheren Bildungsanstalten, die diesen Namen verdienen sollen, gemeinschaftlich sein muß, damit man sich einen Begriff machen könne, in welcher Ausdehnung es sich als möglich und zweckdienlich erweisen wird, durch Teilung des gemeinschaftlichen Stammes in verschiedene Unterrichtslinien den individuellen Anlagen und den verschiedenen Berufszweigen entgegen zu kommen. Denn nur bei einer wohlerwogenen und in gehöriger Weise beschränkten Anwendung der freien Wahl der Unterrichtsgegenstände läßt sich nach Ansicht des Kultusministeriums der Gedanke einer Einheitsschule in ersprießlicher Weise verwirklichen."

„Bei der Behandlung der oben genannten Fragen werden die verschiedenen Bildungsmittel sowohl gruppenweise als einzeln gegeneinander abgewogen werden müssen. Dabei wird in erster Reihe auch die vom Storthing besonders hervorgehobene Frage von der Stellung der klassischen Sprachen in der höheren Schule zu berücksichtigen sein. Nicht weniger erheblich aber ist die Frage, ob überhaupt der zur Zeit bestehende große Abstand zwischen dem Latein- und Realgymnasium hinreichend begründet oder wenigstens zweckmäßig ist, und ob nicht vielmehr das eigenste Wesen der universellen Bildung eine erweiterte Gemeinschaftlichkeit der Lehrgegenstände in den beiden divergierenden Schulformen erheischt."

Nachdem ferner die physische Erziehung der Schüler als Gegenstand der Beratungen besonders genannt worden ist, wird noch auf die zu erwägende Möglichkeit eines für Knaben und Mädchen gemeinschaftlichen höheren Unterrichts hingewiesen.

Die Kommission ist jetzt bis auf den Herbst vertagt worden. Über ihre Beratungen liegt noch kein Bericht vor und ich kann somit darüber nichts Zuverlässiges mitteilen. Es verlautet, daß die Mehrheit dafür ist, das Lateinlernen noch weiter zu beschränken und das Griechische zu eliminieren oder doch als wahlfrei hinzustellen.

Christiania, 3. Februar 1891.

P. Östbye.

Nachschrift. Inzwischen ist von der gen. Kommission ein Entwurf zu einer Neuordnung des höheren Schulwesens Norwegens veröffentlicht und mir von Herrn Rektor Voß freundlichst sofort zugesandt worden, und bald darauf schickte mir Herr Oestbye einen Bericht über die wichtigsten Punkte in dieser Publikation, welcher in der nächsten Nummer abgedruckt werden wird.

Hier aber möchte ich noch ein Wort über die Stortingverhandlung vom 1. Mai 1889, die Oestbye oben besprochen hat, hinzufügen.

Es ist dieselbe, welche zur Kenntnis deutscher Pädagogen zuerst durch die „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen" vom 6. Dez. 1889, Nr. 49 kam, wo ein bezügliches Referat des von unseren Lesern oben S. 88 kennen gelernten Adjunkten Malm von Professor Schmeding veröffentlicht wurde. Die Genugthuung, mit welcher der Letztgenannte die unglaublichen Phrasen der norwegischen „Lateinhasser" in einer Anmerkung begrüßte, der Jubel, mit dem deutsche Gesinnungsgenossen diesen Rednern applaudierten, sind ein starkes Zeugnis für die Ate, welche sich dieser Herren bemächtigt hat. Denn von Gegnern der humanistischen Schulbildung, welche irgendwie Besonnenheit bewahren, würden Ergüsse, wie sie dort zu Tage getreten, nicht etwa als Unterstützung ihrer Sache verbreitet, sondern sorgfältig mit Stillschweigen bedeckt werden.

Übrigens ist auch im Norden mehr als ein deutliches Urteil über die in Frage stehenden Redeübungen gesprochen worden. Z. B. der dänische Pädagog Dr. Paludan, Verfasser eines Werkes über die Geschichte des höheren Schulwesens in Dänemark, Schweden und Norwegen und Mitglied der dänischen Unterrichtsinspektion, charakterisierte in einem offiziellen Gutachten die Diskussion im Storting am 1. Mai 1889 als eine solche, „deren Leichtfertigkeit jeden Sachverständigen geradezu überraschen muß."

Ein hochangesehener norwegischer Schulmann, dem ich nach Erscheinen des Malm'schen Berichts brieflich die Frage vorlegte, ob denn wirklich alle diese Bedlamismen gesagt worden seien, erwiderte: „Der gegebene Auszug ist — als Norweger muß ich es schamerfüllt gestehen — im Wesentlichen korrekt." Doch erhielt ich von demselben einige Ergänzungen, und eine von ihnen will ich doch mitteilen. Ein dem Bauernstande angehöriges Mitglied des Storting, Namens Berger, äußerte sich folgendermaßen: „Was Herr Ullmann von den klassischen Sprachen gesagt hat, kommt mir und vielleicht mehreren recht sonderbar vor. Für uns, die ungelehrten, klingt es wunderlich, daß das Latein nur ein Kanal gewesen sein soll, um solche Dinge in die Jugend hineinzuleiten, vor welchen man geradezu Grauen haben müßte; und doch hat man Jahrhunderte hindurch die klassischen Sprachen als Grundlage der höheren Bildung beibehalten .... Mir kommt es sehr kühn vor, ein solches Urteil über die früheren Generationen zu fällen, daß sie nicht Verstand genug gehabt haben sollten, um eine so schlechte Grundlage der Bildung zu beseitigen .... Ich denke vielmehr, wir schulden den Vorfahren Anerkennung für das, woran sie festgehalten haben, und ich glaube, daß es seinen Wert gehabt haben muß bis auf den heutigen Tag und wohl auch künftig haben wird."

Auf die Ursachen des norwegischen Lateinsturms werde ich ein andermal eingehen.

G. U.

Aus pädagogischen Zeitschriften des Auslandes.

Aus der **Educational Review.**

Es ist dies eine neugegründete pädagogische Rundschau, welche seit dem 1. Jan. d. J. im Verlage von Henry Holt & Co. in New York erscheint und von **Dr. Nicholas Murray Butler,** Professor der Philosophie am Columbia College, New York, herausgegeben wird. Sie zählt die besten pädagogischen Autoritäten Amerikas zu ihren Mitarbeitern und zieht das ganze Gebiet der Erziehungslehre in ihren Bereich. Am ersten jeden Monats (außer August und September) erscheint ein trefflich ausgestattetes, reichhaltiges Heft von durchschnittlich 100 Seiten. Der jährliche Abonnementspreis (für 10 Hefte) beträgt 12 M. Preis des Einzelheftes M. 1. 40. Wir machen diesmal auf folgende Artikel aufmerksam:

Das Herbart'sche System der Pädagogik. Von Charles De Garmo. (Januar-, März- und Maiheft 1891.)

Diese Arbeit hat den Zweck, Herbarts Ideen allgemeineren Eingang in Amerika zu verschaffen; sie will deshalb auch keine Kritik, sondern lediglich einen Umriß von Herbarts pädagogischem System liefern. Der Verfasser (Professor an der University of Illinois, Champaign, Ill.) ist selbst Herbartianer und konstatiert mit Freude, daß sich unter der Ägide Herbartischer Ideen nach und nach eine neue pädagogische Schule in Amerika heranbilde. Die Arbeit ist recht klar und übersichtlich geschrieben und wird von amerikanischen Pädagogen um so dankbarer begrüßt werden, als es bisher noch immer an einer englischen Übersetzung von Her-

zarts „Allgemeiner Pädagogik" fehlt. Aber buch von deutschen Lesern wird sie trotz der zahlreichen einschlägigen Litteratur mit Nutzen und Vergnügen gelesen werden.

Die Konfessions- und Sprachenfrage in Wisconsin und Illinois. Von John Bascom und J. Mapel. (Januarheft S. 48—57).

Ein lebhafter Kampf hat sich neuerdings um die Volksschule in den nordwestlichen Staaten Wisconsin und Illinois erhoben, ein Kampf, der auch für uns Deutsche von Interesse ist, weil ein sehr großer Teil der Einwohner dieser beiden Staaten aus Deutschen besteht; Chicago und noch mehr Milwaukee sind ja vorwiegend deutsche Städte. Bei dem Streite handelt es sich vor allem um 2 Punkte: die Konfessionen und die Unterrichtssprache.

Bekanntlich sind die Volksschulen der Vereinigten Staaten gleich denjenigen Frankreichs konfessionslos. Mit diesem System aber haben sich die deutschen Einwanderer der verschiedensten Konfessionen von jeher nicht befreunden können. Sie waren es von Hause aus gewohnt, daß ihre Kinder ihren Religionsunterricht in der Schule erhielten, und fanden deshalb die Verhältnisse in den amerikanischen Schulen gottlos.

Die Folge davon war, daß die verschiedenen Konfessionen, vor allem die Katholiken und Lutheraner, Privatschulen errichteten, in denen ihre Kinder einen konfessionellen Unterricht empfingen. Zugleich wurde in diesen Schulen der Unterricht in der Muttersprache erteilt und Englisch nur nebenbei betrieben.

Nun ward im Jahre 1879 in Wisconsin und 1883 in Illinois der Schulbesuch obligatorisch gemacht. Jedes Kind im Alter von 7 bis 15 Jahren sollte jährlich mindestens 12 Wochen eine öffentliche oder Privatschule besuchen. Aber weder in dem einen, noch in dem andern Staate wurde dieses Gesetz energisch durchgeführt. Es war deshalb eine Erneuerung und Verschärfung des Gesetzes erforderlich, und diese erfolgte in beiden Staaten im Jahre 1889 und zwar ziemlich in demselben Sinne. Jedes Kind im Alter von 7—15 Jahren sollte jährlich mindestens 12 Wochen nacheinander (in Illinois 16, wovon mindestens 8 nacheinander) eine Staats- oder Privatschule besuchen. Soweit war es also nur eine Erneuerung des früheren Gesetzes. Aber nun kommt ein höchst wichtiger Zusatz. Eine Schule wird nur dann als Schule anerkannt, wenn darin Lesen, Schreiben, Rechnen und Geschichte der Vereinigten Staaten (in Illinois auch noch Geographie) in englischer Sprache gelehrt werden.

Damit war einer ganzen Anzahl von konfessionellen Schulen der Todesstoß gegeben; denn es war eine bekannte Thatsache, daß in vielen dieser Schulen die Lehrer überhaupt außer stande waren, englisch zu unterrichten. Merkwürdigerweise wurde das Gesetz 1889 in beiden Staaten (in Wisconsin war es die berühmte Bennett law) ohne Widerspruch angenommen. Ob die Konfessionen glaubten, daß es doch ebenso schlaff wie das erste durchgeführt werden würde?

Aber kaum war das Gesetz in Wirksamkeit getreten, so erhob sich eine heftige Opposition gegen dasselbe, vor allem von Seiten der Katholiken und Lutheraner. Sie bestritten dem Staate das Recht, sich in ihre Schulangelegenheiten zu mischen. In Wisconsin beschwerten sich die Katholiken außerdem darüber, daß in den Staatsschulen täglich aus der Bibel vorgelesen werde. Der oberste Gerichtshof gab ihnen recht: er entschied, der Gebrauch der Bibel in den Staatsschulen falle unter den Begriff des konfessionellen Unterrichts und sei deshalb verfassungsmäßig verboten.

Aber die Katholiken beruhigten sich hierbei nicht. Im Bunde mit den Lutheranern setzten sie eine allgemeine Agitation ins Werk und ließen die Bennett law in zahlreichen Versammlungen aufs schärfste verdammen. Zugleich versprachen sie derjenigen politischen Partei ihre vereinten Stimmen, welche für die Abschaffung des verhaßten Gesetzes eintreten würde. Die Demokraten nahmen das Anerbieten an, — und das Gesetz wurde in beiden Staaten mit erdrückender Majorität zu Fall gebracht.

Daß damit freilich die Sache endgültig entschieden sei, ist höchst unwahrscheinlich. Und auf den Ausgang des Kampfes darf man in der That höchst gespannt sein; denn die konfessionellen Schulen haben sich bereits zu einer ganz bedeutenden Macht entwickelt. Im Staate Wisconsin stellen sie zu einer Gesamtzahl von ca. 600,000 Schülern ein Kontingent von gegen 70,000, also mehr als den zehnten Teil. Und was speziell die Sprachenfrage betrifft, so ist es von nicht zu unterschätzender Bedeutung, daß gerade in diesen beiden Staaten die Einwanderung stärker ist, als in allen andern.

Zu bedauern ist es jedenfalls, daß durch jenen Widerstand der Konfessionen zugleich mit dem übrigen auch die allgemeine Schulpflicht zu Fall gekommen ist.

Über Anderes im nächsten Heft.

Dr. Hoops.

Aus der schwedischen **Pedagogisk Tidskrift,** redigiert von Enar Sahlin in Upsala, Jahrgang 1891.

Heft I S. 1—15. **Th. Mazer:** „Über die Bedingungen der Lehrbefugnis für Religionslehrer." Verfasser wünscht, daß die Religionslehrer, um in stärkerem Maße Hochschätzung für die christliche Religion erwecken zu können, eine höhere Bildung besitzen möchten. Zu diesem Zweck sollten die Bischöfe das Recht bekommen, bewährte Pfarrer zu Religionslehrern zu ernennen. Auch fordert der Verfasser, daß der Religionslehrer („wie vor dem unglücksschwangeren Jahre 1870") mehr humanistisch gebildet sei. Zu diesem Behuf sollte nicht nur das Bestehen eines theologischen Examens, sondern auch das einer humanistischen

Universitätsprüfung als Bedingung der Lehrbefugnis gefordert werden.

Heft II. S. 41—71 berichtete E. Sahlin über die Vorschläge des Kgl. Unterrichtskomitees für Änderungen in der Unterrichtsordnung der schwedischen höheren Schulen. Das Komitee war beauftragt, die Reformgedanken, welche der gegenwärtige Chef des schwedischen Kultusministeriums, Staatsrat Wennerberg, in der ministeriellen Kammervorlage vom 7. Febr. 1890 ausgesprochen hatte, auszuarbeiten.

Heft III. S. 89—93. **Th. Mazer:** „Der Vorschlag des Unterrichtskomitees betr. den Religionsunterricht." Eine energische Einsprache gegen die vorgeschlagene Schwächung des Religionsunterrichts: als besonders unangemessen wird die Art bezeichnet, in welcher das Komitee wegen des Maturitätsexamens die oberste Klasse nur als Repetitionsklasse behandelt.

Heft IV. S. 137—149. **C. J. Dahlbäck:** „Über den Vorschlag (von Wennerberg und dem Schulkomitee), die philosophische Propädeutik aus dem Unterrichtsplan auszuschließen." Verf. (Direktor in Falun, früher Privatdozent für Philosophie) tritt sehr eifrig für das Festhalten der philos. Propädeutik ein. — S. 149—183. **E. Sahlin:** „Die Kombinierung der Lehrergehaltsfrage mit der Schulreformfrage." Es wird gezeigt, in wie unwürdiger Weise die Mehrheit der zweiten Kammer des Reichstages (die Bauernpartei in derselben) seit 1882 die als billig anerkannte Erhöhung der Lehrergehalte immer abgeschlagen hat, um dadurch eine demokratisch-radikale Schulreform zu erzwingen. Aus den Reichstagsdiskussionen werden Äußerungen angeführt, die deutlich beweisen, wie wenig bestimmt und wie wenig übereinstimmend bei aller Schroffheit die Reformforderungen der Radikalen sind.

Heft V. S. 201—208 berichtet E. Sahlin über die Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz. — S. 214—222 wird über die Diskussion des Lehrervereins von Schonen bezüglich der Vorschläge des schwedischen Unterrichtskomitees referiert. Als das wichtigste erscheint hier ein in der Versammlung verlesenes Schreiben, in dem Lektor Ljungdahl nachweist, welche geringe Bedeutung die vorgeschlagene schriftliche Maturitätsprüfung im Lateinischen (eine Übersetzung aus dem Lateinischen statt der bisher üblichen in das Lateinische) haben würde, wenn man den Schülern den Gebrauch von Wörterbüchern dabei gestattete.

Heft VI. S. 262—267. Äußerungen von den Zeichenlehrern an den höheren allgemeinen Lehranstalten über die Vorschläge des Unterrichtskomitees betr. den Zeichenunterricht. Es werden mehrere entschiedene Einwendungen gemacht, z. B. gegen die Reduktion der wöchentlichen Stundenzahlen für das Zeichnen von 3 auf 2 in den vier oberen Klassen der Reallinie (Oberrealschule) und von 2 auf 1 Stunde in denselben Klassen der sogen. B-linie (Realgymnasium).

Heft VIII. S. 313—324: „Über die romanischen Sprachen als Gegenstand für wissenschaftliche Forschung und akademischen Unterricht", eine Antrittsvorlesung von **P. A. Geijer**, gehalten zu Upsala am 26. Febr. 1891. — Von S. 325—336: „Die schwedische Einheitsschule vor der preußischen Unterrichtskommission". **E. Sahlin** berichtet sehr genau über die Hauptpunkte der Erörterung des Unterzeichneten, sodann über die Voten Schiller's und Schlee's, welche in Berlin Mitberichterstatter über die Einheitsschulfrage waren, und über die bezügliche Diskussion. Einmal korrigiert er einen ungenauen Ausdruck von mir: S. 87 Z. 10 der Protokolle muß es heißen „Majorität der zweiten Kammer". Erfreulich ist mir die Erklärung Sahlins, daß meine Widerlegung Klinghardts im vorigen Jahrgang der „südwestdeutschen Schulblätter" in allen Punkten richtig sei. U.

Litterarische Anzeigen.

Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Eine Untersuchung der Grundlagen des gymnasialen Unterrichts von **A. Ohlert.** Hannover. Verlag von Carl Meyer 1891. 188 S. in 8. Preis 2 Mk. 40.

„Ich sei, gewährt mir die Bitte, in euerem Bunde der Dritte," sagte Herr Arnold Ohlert, Oberlehrer an der städtischen evangelischen höheren Töchterschule in Königsberg i. Pr., zu Herrn Professor Kromann in Kopenhagen (sieh Humanistisches Gymnasium 1890 S. 54) und zu Herrn Alethagoras in X. (sieh Humanist. Gymnasium 1890 S. 26) — und schrieb obiges Büchlein. Zum Belag einige Blüten der Phantasie und Rhetorik des Verfassers. Seite 46: „Jene Thatlosigkeit des Humanitätszeitalters, jene Scheu vor dem Erfassen der Wirklichkeit erscheint in unserer ernsten Zeit als Verrat an den heiligsten Interessen des Vaterlandes." Und zu diesem Verrat leitet nach Herrn Ohlerts Meinung das Gymnasium an. Vergleiche z. B., fügen wir bei, die auf Gymnasien Erzogenen in den ernsten Zeiten der Jahre 1813—15 und 1870—71. Seite 152 g. E.: „Wenn heute der Knabe [d. h. der unglückliche Gymnasiast] in das Klassenzimmer tritt, so findet er sich in einer fremden Welt, losgelöst von allem, was ihm im Leben und in der Familie entgegentritt." Bei diesem Satz steigen einem notwendig starke Zweifel auf, ob Herr Ohlert je ein Gymnasium von innen gesehen oder auch nur den Jahresbericht eines solchen mit Aufmerksamkeit gelesen hat. S. 83: „Unserem Gefühl erscheint das Schick-

sal des Ödipus als eine Brutalität und die Handlung der Antigone, die auf einem abergläubischen Bestattungswahn aufgebaut ist, entlockt uns ein mitleidiges Lächeln. Das klingt ungemein ketzerisch, aber man wird dem beistimmen müssen, sobald man sich nur entschließt, sich nicht durch historische Auffassung beeinflussen zu lassen, sondern einzig und allein nach unserem modernen ästhetischen Gefühl zu urteilen. Diese Trennung unseres Bewußtseininhalts [?] ist notwendig, da es sich darum handelt, die Behauptung, die griechischen Litteraturwerke seien noch heute giltige ästhetische Vorbilder, zu widerlegen. Ein Beispiel wird das noch deutlicher machen. Man vergegenwärtige sich den Eindruck, den ein modernes Drama hervorrufen würde, das in ernsthafter Weise etwa die Vampirsage seiner Handlung zu Grunde legt. — Ganz ähnlich liegt es mit den Werken unserer großen Klassiker." Und nun wird unter Anderem bemerkt, daß zwar Lessings Nathan noch heute ein Zugstück unserer Bühnen sei deswegen, weil seine Tendenz dem Interesse an den noch ungelösten kirchlichen und religiösen Fragen der Gegenwart entgegenkomme, und daß daneben noch vereinzelt Miß Sara Sampson und Minna von Barnhelm erschienen, daß aber die trefflichen Prosaschriften des großen Mannes kaum mehr über den Bereich der Schule und der litteraturhistorischen Kreise hinausgingen. Wir hören ferner, daß Schiller zwar im Herzen des deutschen Volkes tiefe Wurzeln geschlagen habe, aber keine Schule mehr mache, „ein Beweis, daß seine poetische Sprache dem Bewußtsein der Gegenwart immer fremder wird." Und wir vernehmen endlich: „Am längsten dürfte sich noch Goethe halten." Ich dächte, diese Citate genügen; womit wir jedoch nicht unsern Verzicht darauf erklären, gelegentlich noch andere interessante Stellen des Buches anzuführen. Damit aber Herr Ohlert sich nicht beschwere, daß wir nur Blößen von ihm aufgedeckt, so sei auch eine Stelle citiert, die er in einem glücklicheren Moment geschrieben. Seite 155: „Namentlich im Interesse der zweiten klassischen Periode unserer Litteratur muß die Einführung in die Meisterwerke des griechischen Volkes gefordert werden. Und da Übersetzungen die Eigenart fremder Geisteswerke doch nur unvollkommen wiedergeben und überdies die Einsicht in die fremdartige Natur der griechischen Sprachform von Nutzen sein kann, so wird auch das Studium der griechischen Sprache beizubehalten sein." Und in einer Anmerkung hierzu heißt es: „Es wäre tief zu beklagen, wenn das Beispiel Ungarns in der Entwicklung des deutschen Schulwesens Nachahmung fände." Wie solche Dikta sich allerdings mit den sonstigen Ergüssen Herrn Ohlerts reimen, ist ein Problem, für das eine schmeichelhafte Lösung schwerlich zu finden ist.

U.

K. Reisert, Zum deutschen Unterrichte in den beiden unteren Lateinklassen, im besonderen über den Lehrstoff der zweiten Klasse. Ein Beitrag zur Frage der Reform der humanistischen Gymnasien (Bamberg, C. C. Buchner, 1890, 60 S., Preis 1 M.)

Das Schriftchen gibt in engem Anschluß an die Darlegungen anderer (namentlich von Kehr) durchweg richtige, aber nicht neue Erörterungen über Grundsätze und Verfahren beim deutschen Unterricht, insbesondere in der zweiten Lateinklasse (Quinta) bayerischer Mittelschulen. Da zur Bewältigung des für diese staatlich vorgeschriebenen Lehrstoffs die zur Verfügung stehenden 3 wöchentlichen Stunden nicht ausreichen, sei ihre Zahl zu verdoppeln, dies aber durch Wegfall von 2 Stunden Latein und Einschub einer neuen Stunde zu ermöglichen. Die so gewonnenen 6 Stunden werden in sehr schematischer Weise auf die einzelnen Zweige des deutschen Unterrichts verteilt. Mit Unrecht stellt der Verfasser in Abrede, daß ein wesentlicher Teil der Lehre von der deutschen Grammatik in dem und durch den lateinischen Unterricht völlig befriedigend erledigt werde. Seine Ausführungen über die Mangelhaftigkeit der Leistungen im Deutschen machen einen stark pessimistischen Eindruck. Den Wunsch nach eigenen Stunden für systematischen Betrieb der deutschen Formenlehre und Orthographie teilen wir nach unseren Erfahrungen nicht. Vollste Zustimmung verdient es allerdings, wenn sich der Verfasser gegen den Brauch wendet, den deutschen Unterricht in den unteren Klassen mit Vorliebe Anfängern im Lehramt als Feld für ihre pädagogischen Versuche zuzuweisen. Stellenweise recht unerfreulich ist die Art von Reiserts Polemik.

Hilgard.

J. B. Peters, Französische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. 2. verb. Aufl., Leipzig 1890, bei Fr. Lucas. 1 M. 50.

Von dem Bestreben ausgehend, den grammatischen Lehrstoff zum Vorteil der Lektüre möglichst zu beschränken, faßt Peters auf 86 Seiten die wichtigsten Regeln der französischen Grammatik zusammen. Er trifft überall die richtige Auswahl und ordnet klar und übersichtlich, so daß man sich von vornherein leicht in dem Buche zurechtfindet. Im einzelnen ist die Fassung der Lautgesetze auf S. 16 in wissenschaftlicher Hinsicht mangelhaft. Der Halbvokal i z. B. wird in der Formenbildung des Verbs zwischen dem Stammauslaut oi, ui, ai und der vokalisch anlautenden Endung nicht „eingeschoben", sondern er fällt in den entgegengesetzten Fällen eher weg. Aber es handelt sich hier überhaupt nicht nur um konsonantisch oder vokalisch anlautende Endungen, wie schon die Gegenüberstellung von employons : emploie dem Verfasser hätte beweisen sollen. Hie und da scheint auch die Einteilung logisch anfechtbar. So werden S. 22 die Verba als „Begriffsverba" und „Hilfsverba" unterschieden, als ob avoir, pouvoir nicht auch einen „Begriff" ausdrückten. Wenn sodann an

derselben Stelle diese „Begriffsverba“ wieder in transitive, intransitive, reflexive und unpersönliche zerlegt werden, so ist dabei nicht ein und derselbe Einteilungsgrund maßgebend gewesen. Derartige Versehen werden hoffentlich in einer weiteren Auflage des nützlichen Buches verbessert. Sütterlin.

Dr. Heinr. Loewe, La France et les Français. Neues französisches Lesebuch für deutsche Schulen. Unterstufe. Dessau-Leipzig 1891, bei Rich. Kahle. 1 M. 60.

Das Loewesche Lesebuch bringt eine große Anzahl Stücke, die der Herausgeber zum Teil französischen Schulbüchern entnommen hat. Wir finden in der prosaischen Abteilung eine mannigfaltige Auswahl von kleineren Erzählungen, Lebensbeschreibungen, geschichtlichen Darstellungen und Schilderungen von Ländern, Völkern, ihren Sitten und Einrichtungen, während eine zweite Abteilung hauptsächlich Fabeln in gebundener Sprache enthält. Diese Stoffe, die, wie die Überschrift des Werkes schon sagt, fast ausschließlich Frankreichs Land und Bewohner behandeln, lassen sich leicht zu Sprechübungen verwerten, zumal da Sprache und Satzbau einfach und auch für weniger Geübte verständlich sind. Wichtig sind für eine gewisse Aneignung des Französischen zu mündlichem Gebrauche auch die Gesprächsstücke, welche die auf der Reise an Bahnhöfen, an der Zollgrenze, im Wirtshaus oder zur Orientierung in einer fremden Stadt unentbehrlichsten Redewendungen vorführen. Sütt.

„Sammlung Göschen.“ Zu den Firmen, welche ganze Serien von Büchern zu Unterrichtszwecken herstellen, hat sich neuerdings auch die G. J. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung in Stuttgart gesellt. Ihre handlichen Schulausgaben deutscher Klassiker, die zu dem billigen Preise von 80 Pf. verkauft werden, zeichnen sich durch gutes Papier und deutlichen Druck aus und werden nur in sauberem Leinwandband ausgegeben, eine sehr praktische Einrichtung. Aus der Sammlung verzeichnen wir hier kurz folgende Nummern:

1) **Lessings Nathan der Weise** mit Anmerkungen von den Professoren **Denzel** und **Kraz** in Stuttgart. — Die nicht sehr zahlreichen Anmerkungen stehen unter dem Text. „Allgemeine Bemerkungen“ über Entstehung, Quellen, Vorfabel und Litteratur in knapper Form folgen am Ende. — Dieselbe Einrichtung zeigt:

2) **Lessings Minna von Barnhelm** mit Anmerkungen von **Tomaschek** in Graz.

3) **Lessings Philotas** und die **Poesie des siebenjährigen Krieges** in Auswahl und mit Anmerkungen von Prof. **O. Güntter.** — Hier sind eingehende Einleitungen sowohl zu dem Lessingschen Drama, wie zu den zeitgenössischen Dichtern des genannten Krieges vorangeschickt. Außer Lessing sind in diesem Teil des Bändchens durch einzelne Gedichte vertreten Gleim, Kleist, Ramler, Willamov, Karsch, Lichtwer und Schubart, eine für Unterrichtszwecke sehr nützliche Zusammenstellung.

4) **Nibelungen** und **Kudrun** in Auswahl und Mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch von Dr. **W. Golther.** — Alles sehr knapp und darum bei der engbemessenen Zeit, welche das Gymnasium für diese Studien hat, sehr praktisch. — Außer zehn Aventiuren des Nibelungenliedes ist auch die Weiterbildung der Siegfriedssage im XV. Jahrhundert, „der Hürnie Seyfried“ beigegeben, ein willkommener Text auch für Schüleraufsätze.

An diese Schulausgaben schließt sich nun in gleicher Ausstattung und zu gleichem Preise eine Reihe von kurzen Leitfäden:

Römische Geschichte von Dr. **Hermann Bender,** Rektor des Gymnasiums in Ulm. — Auf 112 Seiten erhalten wir nicht nur eine Übersicht der ganzen römischen Geschichte, sondern auch noch einen Anhang, enthaltend vier Abschnitte über römische Litteratur, die Stadt Rom, das Wichtigste aus den Staatsaltertümern und die römischen Provinzen, nebst einer Zeittafel.

Deutsche Mythologie von Dr. **Friedrich Kaufmann.** — Ein ansprechendes kleines Buch, das aber, nach den Ausführungen z. B. von Scherer, richtiger „Skandinavische Mythologie“ heißen müßte.

Abriß der deutschen Grammatik und kurze Geschichte der deutschen Sprache von dem bekannten Herausgeber der Zeitschrift für deutschen Unterricht Dr. **Otto Lyon.** — In dem kurzen Vorwort, worin der Verfasser die ausführlicheren Werke zusammenstellt, aus denen hier ein knapper Auszug ohne Begründungen geboten wird, ist ausdrücklich bemerkt, daß den Kernschen Reformschriften die gebührende Rücksicht zu teil geworden. Hartf.

Über andere Teile der Sammlung wird das nächste Mal berichtet werden.

Verbesserung von Versehen.

Im ersten Heft S. 8 Z. 2 ist das sich zu streichen. — S. 9 Z. 17 muß lauten: Dort oben wohnte jener, den. Das den Reim zerstörende wohnte, den fürwahr war von dem Dichter statt des anderen Versschlusses auf dem Krankenlager hereinkorrigiert und von mir ebenfalls in seiner Verderblichkeit übersehen worden. — S. 16 in der Mitte: verständige Benutzung, nicht anständige. — S. 34 Z. 12 von unten in den Corrigendis: Dank dem Setzerteufel ist der Name des französischen Gelehrten noch nicht richtig heraus gekommen. Er heißt Fouillée.

Abgeschlossen Mitte August.

Cicéron et ses amis. Étude sur la société romaine du temps de César par Gaston Boissier. Ausgewählte Abschnitte, zum Schulgebrauch herausgegeben von Oberl. Dr. K. Mayer. Halle, bei Max Niemeyer, 1891. 151 S. 1 M. 20, geb. 1 M. 50.

Die Studienergebnisse in den Großh. Badischen Gymnasien mit Berücksichtigung der übrigen Mittelschulen. Eine statistische Untersuchung von Dr. Deurer. Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung. 37 S. 1 M. 20.

Dr. Felix Flügel's Allgemeines Englisch-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch. Vierte gänzlich umgearbeitete Auflage von Dr. J. G. Flügel's Vollständigem Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache in zwölf monatlichen Heften zu je 3 Mark, im Ganzen etwa 70 Bogen. Bisher gingen uns zu Heft 1—10.

Dr. Wilh. Medicus. Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch. Anleitung zur Kenntnis der Pflanzen nebst Anweisung zur Anlage von Herbarien. Vollständig in 10 Lieferungen zu 1 Mk. 1. Lief. 32 S. Kaiserslautern, Aug. Gotthold. 1891.

Wilh. Zopf. Ein Lehrgang der Natur- und Erdkunde für höhere Schulen. Breslau 1891, J. U. Kern's Verlag. 201 S. 4 M.

D. Dr. Herm. Strack. Hebräische Grammatik mit Übungsbuch. 4. Auflage. Berlin, bei H. Reuther. 158 u. 116 S. 3 M. 60, geb. 4 Mk.

— Hebräisches Vocabular für Anfänger. 2. Aufl. Berlin, bei H. Reuther. 36 S. 50 Pf.

Ernst Keller. Lehrbuch für den erzählenden Geschichtsunterricht an Mittelschulen. Mit drei Abbildungen. Freiburg i. Br., Fr. Wagner'sche Universitätsbuchhandlung 1891. 341 S. 2 M. 80.

Von Zeitschriften, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit dem April zugegangen:

Pedagogisk Tidskrift. XXVII. årgången, utgifven af Enar Sahlin: 4—8 häftet.

Educational Review edited by Nich. Murray Butler. New-York 1891. No. 5 —7.

Gymnasium, herausgegeben von Wetzel, IX. Jahrgang Nr. 8—15.

Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westphalens, herausgegeben von J. B. Meyer, 1891. Nr. 4—8.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Zweiter Jahrgang.

1891.

Der Jahrgang umfaßt 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an den Redaktor zu senden.

Heft III. u. IV.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

1891.

An die Vereinsmitglieder.

Die Fertigstellung des dritten Heftes, dessen Druck bereits im Herbst begonnen hatte, verzögerte sich in Folge von Umständen, die dem Herausgeber während einer Reihe von Wochen jede über die dringenden Amtspflichten hinausgehende Thätigkeit geradezu unmöglich machten. Es ist nun gleich das vierte Heft beigefügt und damit der Jahrgang 1891 abgeschlossen.

Titelblätter und Inhaltsverzeichnisse für die beiden ersten Jahrgänge sollen der ersten Lieferung des nächsten Jahrgangs beigelegt werden.

Von den Mitgliedern, die den Jahresbeitrag für 1891 noch nicht bezahlt, wird er mit Übersendung dieses Heftes erhoben werden.

Die Exemplare für Herren, welche derselben Schule angehören, sind wieder jeweils zusammen an einen Kollegen geschickt, meist an den Leiter der Anstalt. Wo etwa bei solchen Sendungen die Zahl der Hefte unzureichend sein sollte, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Alle Veränderungen des Wohnsitzes unserer Mitglieder bitten wir uns ebenfalls sogleich anzuzeigen.

Die Jahresbeiträge für 1892 sind wieder an Herrn Stadtrat Dr. Lobstein in Heidelberg einzusenden. Die 5 Pf. Bestellgeld bitten wir hinzuzufügen, schon um dem Kassierer die Arbeit zu erleichtern. Übrigens hat bei der Zahl unserer Mitglieder der Abzug dieser kleinen Summe von allen Sendungen zugleich eine pekuniäre Bedeutung. Auch daß die Beiträge wenigstens der Mitglieder desselben Ortes, die der gleichen Schule angehören, mit einer Einzahlung an uns gesandt werden, bedeutet eine Erleichterung für den Kassenführer.

Die Generalversammlung gedenkt der Vorstand auf den Pfingstdienstag nach Berlin zu berufen; das Nähere wird im I. Heft des Jahrgangs 1892 mitgeteilt werden.

8. Januar 1892. G. U.

Die in diesem Doppelheft besprochenen oder kurz angezeigten Schriften mit Ausnahme der auf dem Titelblatt genannten.

(Fortsetzung auf Seite 3 des Umschlags.)

Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau.

Fortsetzung des Aufsatzes in Heft I. S. 33.

Das Schwinden sieben böser Mißstände verspricht man sich und Anderen von einer solchen Gestaltung des höheren Schulwesens.

I.

Das vielbeklagte Übel der Überfüllung der gelehrten Berufsarten soll durch Verwirklichung des Planes, wenn nicht aufgehoben, so doch wesentlich gemindert werden. Und in der That, wenn auch nur die letztere Wirkung irgendwie verbürgt werden könnte, wer wollte dann nicht das Projekt in ernstlichste Erwägung ziehen?

Der Gedankengang, der zu solcher Hoffnung führt, ist etwa folgender.

Ein Knabe wird gegenwärtig in unzähligen Fällen einem Gymnasium übergeben, nicht weil man sich entschieden hätte, ihn einen gelehrten Beruf ergreifen zu lassen, sondern entweder weil man an dem Ort keine andere höhere Schule hat, oder weil man noch nicht weiß, was aus dem Knaben werden soll, und das Gymnasium die meisten Wege eröffnet. Wer nun aber einmal den gymnasialen Weg betreten, der harrt, wenn möglich, auf demselben aus, auch wenn sich im Lauf der Jahre deutlichst gezeigt hat, daß er sich für einen gelehrten Beruf nicht eignet. Er ist auch mit dem Schein der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst nicht zufrieden, sondern sucht das Reifezeugnis zu erhalten, sieht in diesem dann den Beweis seiner Tauglichkeit für ein gelehrtes Fach und wendet sich einem Fakultätsstudium zu. — Ganz anders würde sich die Sache gestalten, wenn alle Knaben, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten sollen, einige Jahre zusammen unterrichtet würden und erst etwa im 12ten Lebensjahr das Latein für einen Teil der Schüler begönne. Bis dahin wäre klar geworden, welches Geistes Kind der Junge sei; einsichtige Lehrer würden, wo keine Geeignetheit für ein gelehrtes Studium hervortritt, abraten, ihn in die lateinische Abteilung zu thun, und die Eltern würden nicht umhin können, dem Ratschag der Lehrer zu folgen. Den Schülern, den Eltern, der Schule wäre geholfen, auch dem Staate: das politisch gefährliche gelehrte Proletariat würde wenig oder keine Rekruten mehr erhalten.

Gegen diese Vorstellungsreihe, die nicht wenige geblendet zu haben scheint, erhebt ruhige Beobachtung der Wirklichkeit alsbald mehrere Einwürfe.

1. Sicher kommt manchmal der Fall vor, daß junge Leute, ohne daß von ihnen oder für sie an einen gelehrten Beruf gedacht wird, in das Gymnasium eintreten und dann dasselbe bis zu Ende durchmachen und ein Universitätsstudium ergreifen. Aber die in vielen Reformschriften hervortretende Anschauung von der zu gelehrten Berufsarten verführenden oder gar zwingenden Gewalt, welche

die Gymnasien auf die einmal Eingetretenen üben sollen, beruht auf merkwürdiger Verkennung des Sachverhalts.

Professor Treutlein, der ebenfalls diese Ansicht in seiner Schrift „Über den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten" vertritt, beschäftigt sich dort zugleich in eingehendster Weise mit der Zuspitzung der Gymnasien, dem allmählichen Schülerabfall in den mittleren und oberen Klassen. Und in der That zeigen die deutschen Gymnasien in der Mehrzahl bezüglich des Schülerbesuchs das Bild einer nicht stark abgestumpften Pyramide. Jedoch in einem Buch, in dem die Gymnasien für die Überfüllung der gelehrten Fächer verantwortlich gemacht werden, muß das Betonen der Zuspitzung befremden: denn sie steht doch offenbar nicht in einem ursächlichen, sondern einem gegensätzlichen Verhältnis zu jener Überfüllung. Nicht weil, sondern obgleich die Gymnasien sich zuspitzen, sind die gelehrten Berufe überfüllt. Und zugleich ist klar: so stark kann der vom Gymnasium auf seine Zöglinge nach der Seite der gelehrten Studien ausgeübte Druck unmöglich sein, sonst würde ein größerer Bruchteil derer, die in Sexta eingetreten, auf die Universität gehen. Ja, man gewinnt angesichts der Gymnasiumspyramiden vielmehr die Überzeugung, daß diese Anstalten eine zurückhaltende, sichtende Kraft in jener Richtung besitzen.[1])

Ferner: auch diejenigen, welche das Zeugnis der Reife zur Ergreifung eines Universitätsstudiums und damit allerdings den Hinweis auf einen gelehrten Beruf erhalten haben, folgen demselben bekanntlich keineswegs alle. Eine aus den Abiturientennotizen der Gymnasialprogramme zu gewinnende Statistik, aus der erhellte, welcher Bruchteil von Gymnasialabiturienten während der letzten Jahrzehnte in den verschiedenen deutschen Staaten sich einem sogenannten gelehrten Beruf[2]) nicht zugewandt hat, wäre von entschiedenem Interesse. Für Baden hat ein jüngerer Kollege, Hr. Lehramtspr. Leiber, die Arbeit auf meine Bitte bezüglich der Jahre 1870—1889 gemacht. Das Resultat ist, daß von denen, die das Gymnasium absolvierten, sich nicht einem gelehrten Beruf widmeten

1870	4 Prozent	1877	$4\frac{1}{2}$ Prozent	1884	$14\frac{1}{2}$ Prozent
1871	$2\frac{1}{2}$ „	1878	$6\frac{1}{2}$ „	1885	$9\frac{1}{2}$ „
1872	10 „	1879	6 „	1886	$14\frac{1}{2}$ „
1873	$4\frac{1}{2}$ „	1880	6 „	1887	$16\frac{1}{2}$ „
1874	$8\frac{1}{2}$ „	1881	$6\frac{1}{2}$ „	1888	22 „
1875	$9\frac{1}{2}$ „	1882	8 „	1889	22 „
1876	$6\frac{1}{2}$ „	1883	$11\frac{1}{2}$ „		

Das Anwachsen der Prozentzahlen hat natürlich zum Teil den Grund, daß die gelehrten Berufsarten immer mehr überfüllt wurden. Doch befindet sich unter den gewählten Fächern stets eine ganze Reihe solcher, zu denen man sich nicht lediglich in Ermangelung einer besseren Möglichkeit entschlossen haben kann, sondern

[1]) Über ein Motiv, das manchen, entgegen ursprünglicher Absicht, bewegen soll, im Gymnasium bis zur Maturität auszuharren und dann einen gelehrten Beruf zu ergreifen, wird später noch (unter Nr. IV) gesprochen werden.

[2]) Ich meine die Berufe, zu deren Ausübung das Bestehen einer gymnasialen (oder realgymnasialen) Reifeprüfung und ein mehrjähriges Universitätsstudium erforderlich sind.

zu welchen entschiedene Neigung geführt haben muß, wie aus der folgenden Übersicht erhellt. Ja, man kann sagen, daß sich wahrscheinlich noch mehr Absolventen des Gymnasiums zu manchen dieser Fächer gewandt haben würden, wenn nicht auch sie überfüllt wären[1]).

1884	
Militär	6
Forstwissensch.	8
Post	11
Eisenbahn	7
Hüttenfach	1
Steuerfach (ohne akadem. Vorbildg.)	2
Tierarzneikunst	1
Pharmazie	1
Kaufmannstand	1
Musik	2
	40
von 275 = $14\frac{1}{2}$ %	

1885	
Militär	11
Forstwissensch.	1
Post	6
Eisenbahn	1
Bergbau	1
Steuerfach	2
Tierarzneikunst	1
Ingenieurfach	1
Reallehrerfach	1
Malerei	1
	26
von 269 = $9\frac{1}{2}$ %	

1886	
Militär	12
(darunter Marine	3)
Forstwissensch.	14
Post	5
Eisenbahn	1
Steuerfach	1
Zahnarzneikunst	2
Pharmazie	2
Architektur	1
Ingenieurfach	1
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Buchhandel	2
Landwirtschaft	1
	45
von 308 = $14\frac{1}{2}$ %	

1887	
Militär	22
Forstwissensch.	9
Post	11
Eisenbahn	2
Bergfach	1
Architektur	2
Ingenieurfach	3
Technik	1
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Reallehrerfach	1
Malerei	1
Theater	1
	57
von 349 = $16\frac{1}{2}$ %	

1888	
Militär	22
Forstwissensch.	6
Post	13
Eisenbahn	9
Zahnarzneikunst	1
Architektur	3
Ingenieurfach	7
Technik	3
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Bank	1
Landwirtschaft	1
Bierbrauerei	1
Malerei	1
Musik	2
	73
von 331 = 22 %	

1889	
Militär	19
Forstwissensch.	15
Post	13
Eisenbahn	8
Bergfach	1
Architektur	5
Ingenieurfach	6
Technik	6
Maschinenbau	2
Kaufmannstand	4
Buchhandel	1
Landwirtschaft	1
Musik	1
Journalistik	1
	83
von 379 = 22 %	

[1]) Daß auch nichtgelehrte Berufsarten teilweise stark an Überfüllung leiden und dadurch den Eintritt in sie widerraten, ist eine Thatsache, die häufig bei dem Geschrei über die Verführung der Gymnasiasten zu den gelehrten Fächern gänzlich übersehen wird.

Bemerkenswert erscheint mir noch, daß auch aus den Gymnasien der beiden badischen Universitätsstädte, wo doch den Abiturienten im Allgemeinen das Ergreifen eines gelehrten Studiums noch näher als anderwärts liegt, nicht wenige junge Leute zu nichtgelehrten Berufsarten abgingen. Solche Abiturienten hatte Heidelberg z. B. im Jahr 1886 5 unter 20, 1888 6 unter 24[1]).

2. „Doch, mag das Gymnasium — wird man sagen — die zu gelehrten Studien verführende Gewalt, die ihm zugeschrieben wird, nicht haben: die Einheitsschule mit dreiklassigem lateinlosem Unterbau wird die Zahl der zu einem gelehrten Beruf Übergehenden noch wesentlich vermindern".

Auf welche Weise?

„Die Lehrer werden am Ende der Quarta sicher Klarheit darüber gewonnen haben, ob der Knabe sich zu einem solchen Beruf eignet oder nicht".

Die Reformer unterschätzen gern das Urteil des Lehrers. Hier wird es überschätzt.

Einer der hervorragendsten Naturforscher der Gegenwart, der sich insbesondere auch durch die Weite seines Gesichtskreises und die Mannigfaltigkeit seiner Kenntnisse auszeichnet und auch vielfach auf historischem Gebiete geschriftstellert hat, erzählte mir eines Tages: bei der Promotion nach Tertia sei er einmal durchgefallen. „Mein Vater faßte — fuhr er fort — die Sache von der richtigen Seite an, nämlich von hinten. Meine Mutter aber glaubte mich verkannt, ging zu meinem Klassenlehrer und klagte dem, wie brav und fleißig doch ihr Sohn sei, und wie sie nicht begreife, daß er nicht aufrücken könne. Darauf der Lehrer: Ja, liebe Frau, wenn aber in diesem Grade die Gaben fehlen, da hilft kein Fleiß".

Ich bin weit entfernt, diesen Fall nur für ein vereinzeltes Kuriosum gelten zu lassen. Ich könnte alsbald eine Reihe ähnlicher, die mir bei sonst ganz einsichtigen Kollegen vorkamen, anführen. Auch einer ganzen Anzahl eigener falscher Prognosen erinnere ich mich sehr gut und meine, alle Schulmänner, welche die Entwicklung ihrer Zöglinge verfolgen, insbesondere auch über die Schule hinaus

---

[1]) Auch in dem Verordnungsblatt des Großh. Bad. Oberschulrats sind seit einer Reihe von Jahren Übersichten über die, welche ein Gymnasialreifezeugnis erhielten, und über die von ihnen gewählten Berufsfächer enthalten. Wenn die obigen Angaben zum Teil mit denen des amtlichen Blattes nicht übereinstimmen, so hat dies drei Gründe: 1) es sind in den letzteren nicht immer die berücksichtigt, welche ausnahmsweise um Ostern das Gymnasium verließen; 2) es sind dort zugleich die mitgerechnet, welche geprüft wurden, ohne ihre Studien auf einem Gymnasium absolviert zu haben; 3) der Angabe der Berufsfächer liegen dort die Aussagen der Abiturienten vor dem Examen zu Grunde; nicht selten aber änderen dieselben im ersten oder zweiten Semester ihren Entschluß, und das dann faktisch von ihnen gewählte Fach findet man gewöhnlich in den Schulprogrammen des nächsten Jahres bezeichnet, deren Mitteilungen der obigen Übersicht zu Grunde liegen.

Die übrigens recht brauchbare Arbeit von Dr. Deurer „Die Studienergebnisse in den Großh. Bad. Gymnasien" (Heidelberg, Carl Winter. 1891) berührt die Berufswahl der Gymnasialabsolventen nur an einer Stelle und macht da Angaben, die mir unverständlich sind. S. 21 f., wo die Zahlen der badischen Abiturienten mitgeteilt werden, die von 1875—80 in die Sexta eingetreten waren, finden sich zwei Anmerkungen, aus denen hervorgeht, daß der Verfasser meint: nur 4 der in jenen Jahren eingetretenen und nach neun Jahren mit dem Reifezeugnis entlassenen Gymnasiasten hätten einen Beruf gewählt, der keine akademische Bildung erfordert.

verfolgen, werden bei wachsender Erfahrung zugleich an Vorsicht im Prophezeien wachsen und nicht bloß denjenigen Eltern mit Schweigen antworten, welche bereits im Laufe des ersten Semesters sich das Urteil des Klassenlehrers oder Direktors darüber zu holen kommen, was wohl aus dem Joseph werden wird.

Allerdings giebt es Knaben von so zweifelloser, hochgradiger Unbegabtheit, daß man von ihnen schon ziemlich früh weiß, sie werden das Ziel des Gymnasiums nicht erreichen. Nun, diese kommen hier nicht in Betracht: denn sie vermehren die Frequenz der gelehrten Berufsklassen einst sicher nicht. Über Quartaner aber, welche uns nach ihren bisherigen Leistungen als ziemlich schwach begabt erscheinen, würde ich ablehnen, das Urteil zu fällen, daß sie zu einem gelehrten Berufe entschieden ungeeignet seien. Denn auch hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit können bei jungen Leuten recht oft während ihrer Gymnasialzeit starke Wandelungen beobachtet werden, insbesondere nach Abschluß ihrer Entwicklung zur Pubertät; und nicht bloß die Fälle sind häufig, daß ein Knabe die ersten vier, fünf, sechs Jahre unter den Kameraden hervorragt und wohlbegabt erscheint, hernach aber versagt; sondern auch das kommt, Gott sei Dank, öfter vor, daß ein Schüler, welcher in den unteren und mittleren Klassen alle Mühe hatte, Schritt zu halten, nach Abschluß der Entwicklungsperiode zu den Bessern gehört.

Noch skeptischer, negativer aber muß ich mich der Hoffnung gegenüber verhalten, daß, wie es in der Abhandlung eines schulmännischen Reformers heißt, den Vorstellungen der Lehrer, welche (auf Grund von Erfahrungen in der Quarta) abraten würden, den Sohn für einen wissenschaftlichen Beruf zu bestimmen, kein Vater sein Ohr verschließen würde. Kein Vater! Die Äußerung wäre schier unbegreiflich im Munde eines Schulmannes, wenn man sich nicht daran gewöhnt hätte, daß bei dem Steuern auf ein bestimmtes Reformziel auch Schulmännern Äußerungen entschlüpfen, die der Erfahrung ins Gesicht schlagen. Die Ansichten der Eltern und der Lehrer weichen bekanntlich oft und stark von einander ab, nirgends aber öfter und stärker als bezüglich der Begabung der Söhne, weil Mangel an solcher viele Väter und Mütter am tiefsten schmerzt, weil die meisten lieber hören, daß der Sohn faul, als daß er unbegabt sei. Wenn man in einem Gespräch mit Eltern über Unfleiß des Sohnes klagt und auf Widerspruch stößt, so wende man nur einmal die Sache so, daß man erklärt: dann müsse wohl der Grund der geringen Erfolge in schwacher Begabung liegen. Nicht selten wird man dann ein Besinnen und Selbstverbessern erleben: „Nun allerdings regelmäßig fleißig ist Karl nicht; manchmal läßt er sich sehr gehen" u. s. w. Es scheint fast, als ob manche Eltern glaubten, zwar nicht für den Unfleiß, wohl aber für Unbegabtheit ihrer Kinder verantwortlich zu sein.

Ferner muß es als ein grober Irrtum bezeichnet werden, wenn Jemand meint, die Begabung eines jungen Menschen bilde bei der Wahl des Standes durch seine Eltern oder ihn stets das vornehmste Moment. Nein, häufig wird sie dabei in letzter Linie berücksichtigt. Der Sohn eines Studierten würde sich manchmal in demselben Grade besonders für ein Handwerk eignen, wie häufig ein Handwerkerssohn für ein gelehrtes Studium geeignet ist; ja es könnte

einem der Gedanke kommen, daß vielleicht — die Familie mit Äckern, die gelehrte und die nicht gelehrte Berufsgattung mit verschiedenen Feldfrüchten verglichen — Fruchtwechselwirtschaft auch auf diesem Gebiete für das gemeine Wohl das Ersprießlichste wäre. Doch ein Versuch, das Thaersche Prinzip bei der Berufswahl durchzuführen, würde sicher scheitern, weil zwar Handwerker und Handeltreibende wohl meist einen studierten Sohn für etwas Prächtiges halten, aber studierte Väter einen Sohn mit der Nadel oder hinter der Hobelbank (so lange er wenigstens in Europa lebt) für etwas sehr Fatales, einen hinter dem Ladentisch zum mindesten für etwas nicht Erfreuliches, und weil die Jungen entsprechend den Alten denken und zudem bei Vergleichung von Studenten- und Lehrlingsleben finden, das erstere sei weit vorzuziehen. Vornehmlich in solchen Anschauungen und Strebungen, in der Neigung, auf ein für höher gehaltenes Niveau hinaufzusteigen, der Abneigung, auf ein vermeintlich niedrigeres herunterzugehen, wurzelt bei uns die Überfüllung der gelehrten Berufsarten; und jene Anschauungen würden weder verändert werden, noch weniger wirken, wenn der Lateinunterricht in Untertertia statt in Sexta begönne und wenn die drei untersten Klassen alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden umfaßten.

Doch halt, ein Mittel wird noch genannt, das bei Einrichtung der Einheitsschule anzuwenden und wirksam sein würde, um die Menge der den gelehrten Berufsklassen Zuströmenden zu vermindern: das diktatorische Machtwort der Lehrerkonferenz bei den Versetzungen. Durch dieses soll, wenn das Abraten der einsichtigen Lehrer nicht hilft, jeder Schüler zurückgehalten werden, der nicht „vollwertig" ist. „Eine Ausmerzung unpassender Elemente kann sich dann leicht vollziehen und muß unnachsichtlich stattfinden."

Mit diesen Worten bezeichnet Treutlein das bisherige Promotionsverfahren als ein zu mildes, leiht ihm aber zugleich eine Entschuldigung: erst bei veränderter Organisation werde die gehörige Strenge walten können.

Uns scheint zunächst ein allgemeines Urteil über den in Deutschland herrschenden Grad der Schärfe bei Versetzungen durchaus nicht zulässig. Selbst die Verordnungen zeigen in dieser Beziehung starke Verschiedenheiten innerhalb unseres Vaterlandes: so wird in einigen deutschen Staaten schon nicht promoviert, wenn Jemand in einem wissenschaftlichen Fache entschieden nicht genügt; in anderen dagegen wird noch bei ungenügenden Leistungen in mehreren derartigen Fächern Versetzung zugelassen. Noch ungleichartiger ist die Praxis, und zwar auch innerhalb desselben Staates, derselben Provinz; ja, sogar davon giebt es wohl nicht wenige Beispiele, daß an derselben Anstalt in keineswegs sehr von einander entfernten Zeiten recht verschiedenes Verfahren beobachtet worden ist[1]).

Doch, wie dem auch sein möge, eins ist sicher: es würde nicht etwa bei der Einheitsschulorganisation eine Strenge in dieser Richtung eintreten, welche

---

[1]) Übrigens auch in fremden Ländern sind solche Verschiedenheiten zu finden, z. B. in einem benachbarten Großstaat.

in die oberen Klassen der gymnasialen Abteilung stets nur eine Auslese „vollwertiger" Schüler, keine Mittelmäßigkeiten oder schwache Lichter gelangen ließe, — es würde nicht ein Zustand geschaffen werden, welcher zu dem von Treutlein gethanen Ausspruch stimmte: „Andere als begabte und fleißige Schüler haben kein Recht auf die Oberklassen von sog. Gelehrtenschulen." Wie leicht doch Menschen, welche viel Kritik an der Gegenwart üben, diese Fähigkeit vollkommen verläßt, wenn es sich um Zukunftspläne handelt. Also das wird für möglich gehalten, daß ein Schüler (sagen wir beispielsweise: der Sohn eines höheren Staatsbeamten, der dringend wünscht, daß sein Sohn studiere) — daß dieser Schüler durch Entscheidung der Lehrerkonferenz, auch wenn er noch das Hinlängliche geleistet hätte, trotzdem in die gymnasiale Abteilung der Einheitsschule nicht aufgenommen würde oder in ihr nicht aufrückte, deswegen weil sein Wissen und Können eben nur hinreicht, weil er nicht vollwertig ist, weil ihm Fleiß und Begabung nicht nachgerühmt werden können? Pädagogisches Wolkenkuckucksheim!

3. So läßt Überlegung die Hoffnung zerrinnen, welche man auf die Einheitsschule als Damm gegen die Überflutung der gelehrten Berufsarten setzt. Doch nicht bloß Erwägung, auch Erfahrung spricht solches Urteil.

Eine der bei uns vorgeschlagenen Einheitsschuleinrichtung entsprechende findet sich in den skandinavischen Staaten seit längerer Zeit. Es lag nahe, sich zu unterrichten, inwiefern nun dort der Damm seine Dienste gethan hat. Anfragen dieses Inhalts, die ich an nordische Bekannte richtete, wurden mit Verwunderung aufgenommen.

Ein Professor der Universität Kristiania, der vor wenigen Jahren Unterrichtsminister war, Herr Schjött, schrieb mir Folgendes: „Die Überfüllung der akademischen Berufsarten ist bei uns, wie anderswo, ein drückendes Übel. Philologische Kandidaten von zehn Jahren harren noch einer Anstellung, unsere jungen Ärzte gehen haufenweise nach Amerika, und in den anderen Branchen geht es ebenso."

Ein Dozent der Philosophie und Pädagogik an einer schwedischen Universität erzählte mir, daß der juristische und medizinische Beruf und das höhere Lehrfach gleicherweise in Schweden furchtbar übersetzt seien. Im Winter 1889/90 hätten sich z. B. zwei Juristen, die ihre Prüfungen mit Erfolg gemacht, wegen Überfüllung der Laufbahn zum niederen Polizeidienst gemeldet. Das Warten der Kandidaten für Stellen an den höheren Schulen hat dort wiederholt bitterste Klagen hervorgerufen. Wie stark die Übersetztheit des medizinischen Berufs in Schweden ist, geht hervor aus einer Abhandlung, welche sich in dem Jahrgang 1890/91 der Upsala läkareförenings förhandlingar findet und den Titel trägt: „Über das Anwachsen des Standes der Ärzte in Schweden während der letzten dreißig Jahre und die vermutliche Vermehrung desselben in der nächsten Zukunft." Daraus erhellt unter anderem, daß die Zahl der dortigen Ärzte jetzt beinahe noch einmal so groß ist, wie vor 30 Jahren, wogegen die Bevölkerung noch nicht um ein volles Viertel des damaligen Bestandes gewachsen ist.

Doch es schien gut, genau die Frequenzzahlen der Hochschulen von Upsala, Lund, Stockholm, Kristiania und Kopenhagen für eine Reihe von Jahren nach der Einführung der gegenwärtigen Unterrichtsorganisation zu kennen.

Sie wurden mir verschafft durch die Güte des Herrn Universitätssekretärs E. Gyllensvard in Upsala, des Amanuensis am Karolin. med. Institut in Stockholm, Herrn Yngve Sahlin, des Herrn Prof. Schjött in Kristiania und des Herrn Professor Ussing in Kopenhagen.

Zu der zunächst folgenden, Schweden betreffenden Tabelle bemerke ich: die hier unter Lund und Upsala angegebenen Zahlen sind durchweg höher als die in den betr. Semesterkatalogen dieser Universitäten stehenden. Diese Kataloge werden nämlich Anfang Oktober und Mitte Februar ausgegeben (das Frühjahrssemester reicht vom 15. Januar bis 30. Mai, das Herbstsemester vom 1. September bis 15. Dezember), aber nach Veröffentlichung des Verzeichnisses meldet sich immer noch eine ziemliche Anzahl von Studenten, die dann in dem Katalog des nächsten Semesters besonders genannt werden. — Die Jahre sind gewählt mit Rücksicht darauf, daß die Einführung der eigentlichen Einheitsschulorganisation in Schweden (mit dem Beginn des Lateinunterrichts in der unserer Tertia entsprechenden Klasse und mit dem Anfang des Griechischen in Untersekunda) ins Jahr 1873 fällt, und daß etwaige Wirkungen dieser Änderung auf die Zahl der Studierenden sich zuerst im Jahre 1882 zeigen konnten.[1])

	Frühjahrssemester.				Herbstsemester.			
Jahr	Upsala	Lund	Stockholm	Su.	Upsala	Lund	Stockholm	Su.
1881	1440	711	226	2377	1587	779	212	2578
1882	1525	748	259	2532	1647	819	234	2700
1883	1588	811	272	2671	1721	840	259	2820
1884	1656	823	296	2775	1785	841	251	2877
1885	1772	829	283	2884	1883	870	276	3029
1886	1835	859	295	2989	1928	889	286	3103
1887	1820	840	369	3029	1822	907	352	3081
1888	1753	886	382	3021	1816	931	383	3130

Von 1889 stehen mir nicht mehr vollständige Angaben zu Gebote, doch will ich mitteilen, daß sich in Upsala die Zahl der Studenten im Frühjahrssemester wieder auf 1802 hob.

In der Tabelle über die norwegische Universität habe ich die Anzahl der Studenten, die von den dortigen Realgymnasien (Oberrealschulen) auf die Hoch-

[1]) In den Mitteilungen, die ich über das starke Steigen der Zahl der schwedischen Studierenden seit 1882 in der Berliner Konferenz machte, heißt es S. 80 Z. 10 des stenographischen Protokolls „Da hatte Upsala" statt „Da hatten Upsala und Lund".

schule abgegangen sind, besonders angegeben: vgl. über die Zulassung der norwegischen Realgymnasiasten zu Universitätsstudien Östbye im vorigen Heft unserer Zeitschrift S. 87. — In Norwegen ist die Einheitsschulorganisation durch das Gesetz vom 17. Juni 1869 verordnet. Eine Wirkung derselben auf die Frequenz der Universität konnte sich zuerst 1879 zeigen.

	von Gymnasien	von Realgymnasien	Su.
1878	66	16	82
1879	85	30	115
1880	111	59	170
1881	165	82	247
1882	176	85	261
1883	227	115	342
1884	248	118	366
1885	270	99	369
1886	265	112	377
1887	262	103	365

In Dänemark wurde die Organisation des höheren Unterrichts, wonach das Lateinische in Untertertia, das Griechische in Untersekunda beginnt, durch eine Verordnung vom 13. Mai 1850 zu einer allgemeinen gemacht. Ein Gesetz vom 1. April 1871 ergänzte dann später diese Einrichtung durch eine für die beiden letzten Jahreskurse eintretende Bifurkation, durch welche den dänischen Primanern das Erreichen des Ziels wesentlich erleichtert wurde: die eine Abteilung empfängt seitdem gar keinen mathematischen, die andere keinen lateinischen und griechischen Unterricht mehr; aus beiden aber geht man auf die Universität über. Eine Wirkung des ersteren Gesetzes auf die Zahl der Studierenden konnte eintreten von 1860 ab, ein derartiger Einfluß der zweiten Änderung schon von 1874 ab. Die Zahlen der Studierenden in Kopenhagen lauten aber von 1859 bis 1867: 150, 165, 170, 203, 203, 211, 235, 233, 234; und von 1873 bis 1888: 149, 151, 149, 168, 195, 179, 213, 188, 229, 305, 311, 352, 356, 414, 389, 403. In dem letztgenannten Jahre und 1886 betrug die Zahl der dänischen Studenten mehr als 5mal so viel, wie im Jahre 1850, wo es 80 waren.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich zunächst mit voller Sicherheit, daß die Einheitsschulorganisation mit der bezeichneten Hinausschiebung des lateinischen und griechischen Unterrichts in drei Ländern der übermäßigen Vermehrung der Studierenden durchaus keinen Damm entgegengesetzt hat[1]), und zwar in drei Ländern, welche trotz der Stammverwandtschaft der Bewohner in mannigfacher, besonders in sozialer Beziehung erhebliche Verschiedenheiten zeigen. Wer nun be-

[1]) Wenn das Steigen der Zahlen in den letzten Jahren nach dem Erreichen einer ganz unmäßigen Höhe etwas nachgelassen oder auch einmal gegen das Vorjahr eine Abnahme eingetreten ist, so wird das unzweifelhaft dem immer deutlicheren Hervortreten des durch die Überfüllung veranlaßten Notstandes zuzuschreiben sein.

haupten will, wie es die Patrone der Einheitsschule in Deutschland thun, daß bei uns von der gleichen Organisation eine günstige Wirkung in der bezeichneten Richtung erwartet werden könne, der ist dazu doch nur dann berechtigt, wenn er nachweist, daß gewisse Verhältnisse in Deutschland, die sich in keinem der drei nordischen Reiche finden, einen günstigeren Effekt wahrscheinlich machen. Professor Paulsen erklärte einfach auf der Dezemberkonferenz (Prot. S. 287 f.): „Wir dürfen nicht ohne Weiteres von Dänemark, Schweden, Norwegen auf unsere eigenen Verhältnisse schließen. Dort liegen die Dinge gänzlich anders. Bei uns würde mit jener Maßregel [des Aufschiebens des lateinischen Unterrichts] der Zudrang zu den gelehrten Studien und zu den gelehrten Berufen nachlassen, davon bin ich überzeugt!" Haben solche Allgemeinheiten bei aller Überzeugtheit des Redenden, auch wenn der Redende Paulsen ist, irgend welchen Wert? Nun hat aber ein anderes Mitglied der Konferenz einen Unterschied zwischen Deutschland und Skandinavien ausfindig gemacht, der zeigen soll, daß man von dem letzteren nicht auf das erstere schließen darf. Herr Geh. Oberregierungsrat Thiel bemerkte (Prot. S. 113), daß bei uns das Gymnasium von einer großen Zahl der Schüler wegen der bequemen Gelegenheit, zur Einjährigkeitsberechtigung zu gelangen, besucht werde, „eine Einrichtung, die, nebenbeigesagt, wir nur allein besitzen und die hinreicht, um alle Vergleiche mit den Verhältnissen in Norwegen und Schweden hinfällig zu machen." In der That? Aber die Einrichtung ist, wie Geh. Rat Thiel selbst im Folgenden ausführt, dem Zudrang zu den gelehrten Berufsarten in unheilvoller Weise förderlich, nicht hinderlich. Er hätte also die Meinung: „Während Skandinavien ohne diese militärische Institution durch die Einheitsschule über den genannten Zudrang nicht Herr werden kann, werden wir es mit der Institution durch dasselbe Mittel vermögen?" Nein, entschieden noch weniger, entgegnet die schlichte Logik.

Doch man hat meines Erachtens noch einen Schritt weiter zu gehen und die Einheitsschule nicht bloß als kein Heilmittel gegen die Überfüllung der gelehrten Berufe anzusehen, sondern als etwas, das die Krankheit zu steigern geeignet ist.[1]) Und gar Mancher im Norden denkt wie wir. Prof. Schjött schrieb mir: „Es ist eine hier allgemein verbreitete Meinung, daß die Einheitsschule das Übel vermehrt hat, weil diejenigen Schüler, welche die Mittelschule durchgemacht, dadurch angeleitet werden, auch das Gymnasium zu besuchen." Ferner hat der Abteilungschef für das höhere Unterrichtswesen im norwegischen Kultusministerium, Herr Dr. Knudsen, auf eine Anfrage des Herrn Klinghardt folgende Antwort gegeben, die in der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" 1891 Nr. 3 S. 69 mitgeteilt ist: „Allerdings hat die bestehende Schulordnung sicher zur Steigerung der Studentenzahl teilweise mit beigetragen. Wir haben eine Menge Mittelschulen (VI—II B) im Lande, und, wer dort einmal das Abgangsexamen abgelegt hat, findet es dann meist ziemlich leicht, auch noch das

[1]) „die Ursache einer stärkeren Überfüllung sein kann" hatte ich laut dem Protokoll in der Dezemberkonferenz gesagt. Wer das versteht in dem Sinne von „die einzige Ursache der Überfüllung ist", kann noch nicht die einfachsten Worte interpretieren.

Gymnasium (II A — I A) durchzumachen; sicherlich haben aber auch noch andere Umstände mitgewirkt." Ebenso leugnet die norwegische Unterrichtskommission, deren Bericht vor Kurzem veröffentlicht ist, die Mitschuld der Einheitsschule an der Überfüllung der gelehrten Berufe keineswegs und bezweifelt nur, daß die Einheitsschule allein und in erster Linie die Schuld trägt. „Es dürfte doch zweifelhaft sein", — heißt es dort S.10 — „ob an diesem Zustand [dem Zudrang zu den gelehrten Berufsarten] einzig oder vornehmlich die Schulorganisation schuld ist .... Es ist der Schluß erlaubt, daß bei einseitiger Wahl der Lebensstellung auch andere Momente, wie mangelnde Gelegenheit zu anderweitiger fachmäßiger Ausbildung, Schwankungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen eines Landes u. s. w. in Betracht kommen." [1]) Nun, für unsere Betrachtung genügt vollkommen, daß die Mitschuld der Schulorganisation anerkannt wird. Sie ist ebenso in Schweden und Dänemark anzuerkennen, und aus allen drei Ländern tönt uns der Warnungsruf: Nehmt nicht zu Anderem, was bei euch die Überfüllung der gelehrten Berufsarten hervorgerufen hat, noch die Einheitsschule hinzu, damit ihr nicht aus dem Regen in die Traufe kommt!

Und auch die Erfahrungen, die in einem vierten Lande mit Schulen gemacht sind, in denen das Latein erst mehrere Jahre später als bei uns begonnen wird, lassen solche Unterrichtsgestaltung keineswegs als geeignet erscheinen, um der Überfüllung der gelehrten Berufe zu steuern.

Ich habe in dem obigen Zitat aus dem Bericht der norwegischen Unterrichtskommission einige Worte ausgelassen. In diesen wird auf die Schweiz hingewiesen, als ein Land, wo eine organische Verbindung der Schulen durchgeführt sei[2]) und infolge dessen keine Klagen über Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vernommen würden. Da nun in der Schweiz der lat. Unterricht meist erst nach zurückgelegtem 11ten oder 12ten Jahre begonnen wird, so bin ich überzeugt, daß unsere Einheitsschulschwärmer jene Nachricht jubelnd empfangen und rufen werden: „Seht, dort ist man durch die Einheitsschulorganisation das Übel losgeworden; nur noch die organische Verbindung der Schulen ist herzustellen: dann haben wir den gewünschten Erfolg!"

Doch auch diese Idee muß ich zerstören, und zwar weil die Meinung, man höre in der Schweiz keine Klagen der bezeichneten Art, ebenso illusorisch ist, wie die Vorstellung von einer dort durchgeführten organischen Verbindung der Schulen.

Da ich ein gutes Stück meines Lebens in der Schweiz zugebracht und die Schuleinrichtungen in mehreren Kantonen ziemlich genau kennen gelernt habe, so glaubte ich mich zuerst auf Grund eigener Erfahrung hinlänglich befähigt, jene Anschauungen zurückzuweisen. Doch ersuchte ich dann auch schweizerische Bekannte

---

[1]) Da jedenfalls einige Leser dieser Zeitschrift dänisch verstehen, so füge ich die Worte des Originals bei: Det tör dog vaere tvivlsomt, om dette forhold *alene eller fornemmelig* skyldes skoleorganisationen .... Det er da tilladt at slutte, at der ved et ensidigt valg af livsstilling *ogsaa* kommer *andre* momenter i betragtning, som mangel paa adgang til anden fagmaessig uddannelse, svingninger i et lands ökonomiske udvikling m. m. Die ausgelassenen Worte werden im Folgenden zitiert und besprochen werden.

[2]) hvor en organisk forbindelse mellem skolerne er gjennemfört.

um ihr Urteil. Aus den mir zugegangenen Meinungsäußerungen und Mitteilungen genügt hier Folgendes:

Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten ist auch in der deutschen Schweiz ein Übelstand, mit dem die Presse sich wiederholt beschäftigt hat und der auch von Pädagogen besprochen ist. Vor 18 Jahren klagte bereits ein hervorragender Schulmann des Kantons Zürich in einer Lehrerversammlung über das gelehrte Proletariat und schlug Abhilfemaßregeln vor. — Am stärksten ist die Überfüllung bei den Medizinern bemerkbar. „Man muß nur sehen" — schreibt mir einer meiner Gewährsmänner — „wie viel halb oder ganz unbeschäftigte junge Ärzte in den Städten niedergelassen sind, und wie viele andere sich um die Praxis in den reicheren Dörfern streiten, wie viele endlich darnach streben, im Sommer eine Kurpraxis zu erhaschen. Man hat, um den Strom einzudämmen, die medizinischen Staatsexamina erschwert, aber ganz vergeblich." „In Zürich, das noch nicht 100,000 Einwohner hat," — schreibt mir ein anderer — „giebt es über 100 Ärzte und in den Dörfern rings um den Züricher See sitzen sie auch schon zu dicht." In einer anderen Kantonshauptstadt von etwa 6000 Einwohnern befinden sich 8, einige fast ohne Beschäftigung. — Aber auch in den anderen gelehrten Berufsarten zeigt sich Überfülle. „An protestantischen Theologen war in den siebziger Jahren Mangel. Heute melden sich zu den Prüfungen des Konkordats (zu dem die reformierten deutschen Kantonen außer Bern und Graubünden gehören) viel mehr Kandidaten, als notwendig sind." — Mit der Masse derer, welche eine gerichtliche oder administrative Thätigkeit suchen, kann man deswegen hier nicht argumentieren, weil akademische juristische Studien in der Schweiz weder Bedingung zu einer richterlichen Stellung noch zu einem Amt in der Staatsverwaltung, noch auch in allen Kantonen zur Betreibung der Advokatur sind. — Sehr bedeutsam aber erscheint der übermäßige Zudrang zu Lehrämtern, für welche akademische Bildung erforderlich ist. Wo ein Posten an einem Gymnasium, einer Industrieschule u. s. w. frei wird, da ist die Zahl der Meldungen oft unglaublich groß. Die Stelle eines Mathematikers an der Aarauer Kantonsschule hatte vor einigen Jahren nicht weniger als 37 Bewerber, die eines philologischen Lehrers an derselben Anstalt vor einigen Monaten doch auch 19.

Kurz, die Zustände der Schweiz als Beweis dafür anzuführen, daß Hinausschiebung des klassischen und längere Ausdehnung des gemeinsamen Unterrichts doch dazu helfen können, die gelehrten Berufsarten vor Überfüllung zu bewahren, — das wäre ein gründlicher Fehlgriff, und um so mehr, als gewisse Umstände, die bei uns zweifellos die vornehmsten Ursachen der Überfüllung sind, in der Schweiz fehlen. Denn weder genießen dort die gelehrten Berufsarten eine so hohe Schätzung gegenüber anderen, noch ist die Lage eines Geistlichen, Lehrers eine so gesicherte wie bei uns: die periodische Wiederwahl bringt doch manchen von seinem Posten, und irgendwie zureichende Pensionen werden in den wenigsten Fällen gezahlt. Wenn nun trotzdem auch bei den Eidgenossen vielfach übermäßiger Zudrang zu den gelehrten Berufsarten zu finden ist, so liegt der Schluß sehr nahe, daß Schuleinrichtungen und insbesondere die Einrichtung, welche in den skandinavi-

schen Ländern die Überfüllung mitveranlaßt, auch in der Schweiz wenigstens einen Teil der Schuld tragen.

„Die organische Verbindung der Schulen" aber, welche nach Anschauung der norwegischen Unterrichtskommission die Überfüllung der gelehrten Berufe in der Schweiz verhindern soll, ist, wie schon bemerkt, ebenso eine Täuschung, wie die ihr zugeschriebene Folge. Auch darüber noch einige Worte, obgleich die Erörterung dieses Punktes nach dem Vorstehenden für die Entscheidung der von uns behandelten Frage keine Bedeutung mehr hat.

Nehmen wir zwei Kantone, welche bei der Entwicklung des schweizerischen Unterrichtswesens immer mit in der vordersten Reihe standen.

In Zürich treten die Schüler nach sechsjährigem Besuch der Primarschule im 12ten Lebensjahr in die unterste Klasse des Gymnasiums, „erweisen sich hier aber — so urteilt ein langjähriger Lehrer der Anstalt[1]) — meist nur wenig genügend vorbereitet für den fremdsprachlichen Unterricht, einmal weil man (vielleicht nicht mit Unrecht) sprachliche Übung für etwas hält, das mehr als grammatische Kenntnisse innerhalb der Aufgabe des Primarunterrichtes liegt, sodann weil gar manche Lehrer ungern Grammatik treiben." Ein noch auffälligeres Beispiel für das Nichtvorhandensein der sog. organischen Verbindung zwischen zwei Schulstufen bietet — nach Mitteilung desselben Herrn — das Verhältnis der Zürcherischen Sekundarschule zu der an ihre zweite Klasse anschließenden Industrieschule (Realabteilung der Kantonsschule). „Allerdings besteht der Zweck der Sekundarschule nach dem Wortlaut des Gesetzes darin, das in der Primarschule Erlernte zu befestigen, innerhalb der Stufe der Volksschule weiter zu entwickeln und dadurch zugleich auch den Übertritt einzelner Schüler in höhere Lehranstalten zu ermöglichen. In Wirklichkeit aber läßt die Vorbereitung auf die Industrieschule viel zu wünschen übrig, und zwar nicht bloß im Deutschen und Französischen, sondern auch in der Mathematik und den Realien, so daß die Lehrerschaft und die Aufsichtsbehörde der Industrieschule, sowie der eidgenössische Schulrat im Namen des Polytechnikums jede Gelegenheit ergriffen, die Herstellung oder, richtiger gesagt, die Wiederherstellung des im Jahr 1867 aufgehobenen Unterbaus der Industrieschule zu verlangen. Den Klagen über mangelhafte Vorbereitung der in die Industrieschulen übertretenden Sekundarschüler hielt man von der andern Seite stets entgegen, daß die Zahl derselben im Verhältnis zur Gesamtzahl der Sekundarschüler so klein sei, daß man unmöglich auf ihre besonderen Bedürfnisse Rücksicht nehmen könne." Paßt dafür der Ausdruck „organische Verbindung der Schulen"?

Im Aargau treten die Schüler nach zurückgelegtem 15ten Lebensjahr in die aus vier einjährigen Klassen bestehende gymnasiale Abteilung der Kantonsschule ein. Die elementaren lateinischen Kenntnisse haben sie sich zum größten Teil während dreier Jahre in fakultativem Unterricht an einer der zahlreichen, über den ganzen Kanton verstreuten Bezirksschulen angeeignet, in gleicher Weise ebenda während ei-

[1]) der sich zugleich mehrere Jahre mit dem gesamten Unterrichtswesen des Kantons amtlich zu beschäftigen hatte.

nes Jahres die Elemente des Griechischen. So tüchtig nun auch häufig die Lehrer in diesen Bezirksschulen sind, so war doch die Vorbereitung der in die Kantonsschule eintretenden Schüler besonders in den klassischen Sprachen oft eine sehr verschiedenartige und man errichtete deswegen im Jahre 1866 ein zweiklassiges Progymnasium in Aarau, um durch dieses neben den ungleichartigen aus den Bezirksschulen kommenden Elementen einen Stamm gleichartig vorbereiteter Schüler für das Gymnasium zu gewinnen. Und doch war und ist die Mühe, die verschiedenen Schüler in der ersten Gymnasialklasse zu einem einigermaßen einheitlichen Ganzen zu verschmelzen, eine sehr große. Ich bin nun weit entfernt, leugnen zu wollen, daß es in mehr als einem Betracht ein entschiedener Vorteil war und ist, wenn auch Eltern, die in ganz kleinen Orten wohnen, gleichwohl Söhne, welche studieren sollen, bis zum 15ten Jahre zu Hause behalten können; ich spreche ferner bei meiner warmen Anhänglichkeit an die Schweiz ungern etwas ungünstig Lautendes über eine der dortigen Institutionen aus und freue mich aufrichtig, wenn Nichtschweizer mit Anerkennung von der Schweiz reden. Indes gegen das Lob einer organischen Verbindung der verschiedenen Schulstufen muß ich doch nach den aargauischen Erfahrungen, ebenso wie nach den Zürcherischen Mitteilungen, Einsprache erheben.

4. **Summa summarum:** wir würden mit der Einheitsschulorganisation die Überschwemmung der gelehrten Berufsarten nur noch beträchtlich steigern, und wenn die Flut von selbst beginnen sollte sich zu verlaufen (wozu Anzeichen vorliegen) oder durch äußere Mittel, z. B. Erhöhung der Anforderungen, eingedämmt werden könnte, so würde sie bei Einführung der Einheitsschule von Neuem erheblich wachsen.

Man kann sich auch sehr wohl im Einzelnen vorstellen, wie das geschehen würde.

Wird an Stelle eines Gymnasiums und einer lateinlosen Realanstalt eine Einheitsschule eingerichtet, so treten in diese doch alle ein, die nach einer über den Volksschulunterricht hinausgehenden Bildung streben, auch die, welche sich bis dahin in die Realschule aufnehmen ließen; und drei Jahre sind alle bei einander. Am Ende der Quarta gehts an die Scheidung der Promovierten. Da werden erstens alle die, welche ihre Söhne gern studieren lassen oder ihnen „alle Wege offen halten“ möchten, also die Eltern, welche heute ihre Knaben in die Sexta eines Gymnasiums schicken, sie nun in die lateinische Untertertia schicken. Gegenüber denen, welche meinen: nach den drei Jahren würden sich die Geister so geschieden haben, daß die Lehrer ganz klar zu sehen vermöchten, wer für ein gelehrtes Studium paßt oder nicht, und die Lehrer würden auch die Eltern stets von der Richtigkeit ihres Urteils überzeugen können, — gegenüber jener Meinung sei hier noch dies bemerkt. Heutzutage haben die Lehrer einer Gymnasialquarta zwar auch schon bei der Mehrzahl der Schüler kein sicheres Urteil in der bezeichneten Frage und keineswegs den vorausgesetzten Einfluß auf die Eltern; jedoch noch viel we-

niger würde das der Fall sein am Ende der Einheitsschulquarta, deswegen weil dort der Lehrgegenstand noch gar nicht aufgetreten, der jetzt das Gymnasium und die Realschule scheidet und der heute in manchen Fällen allerdings ein Prüfstein ist, das Lateinische.

Zu denen aber, die jetzt schon den gymnasialen Weg betreten, würde sicher eine ganze Reihe Anderer in der lateinischen Untertertia der Einheitsschule kommen, nicht wenige von denen, die heute durch ihren Eintritt in die lateinlose Realschule für einen praktischen Beruf gewonnen sind. Die in die lateinische Abteilung eintretenden Mitschüler würden eben doch als die zu höheren Zielen Strebenden von Eltern und Söhnen angesehen werden, und da würde der Ehrgeiz der ersteren und letzteren, sowie kameradschaftliche Beziehung gar Manchen zu den Lateinern, den für gelehrte Berufe Bestimmten, führen, der ursprünglich einer andern Schul- und Lebenslaufbahn bestimmt war.

Und auch für die Richtigkeit dieser Erwägung kann eine Stütze aus der Erfahrung beigebracht werden. Mir liegt eine Anzahl schwedischer Schulprogramme vor, welche auch über die Frequenz der einzelnen Klassen und Abteilungen Auskunft geben, so von dem zahlreich besuchten und trefflich geleiteten **högre allmänna läroverk** (das ist der Titel der schwedischen Einheitsschule) in Lund. Da hatte

		die IV.	die lat. U.III.	die reale U.III.
im Herbstsemester	1887	66	53	16
„ Frühjahrssemester	1888	65	52	15
„ Herbstsemester	1888	60	39	15
„ Frühjahrssemester	1889	60	43	16
„ Herbstsemester	1889	61	55	15
„ Frühjahrssemester	1890	64	54	15

Und wenn an einigen anderen Anstalten, deren Frequenz ich durch mehrere Jahre verfolgen kann, z. B. an der von Kristianstad, das Zahlenverhältnis zwischen Realisten und Latinisten auch nicht in dem auffallenden Grade ungünstig für die ersteren ist: die entschiedene Majorität haben dort die Latinisten ebenfalls. Sollte diese Thatsache nicht die Männer stutzig machen, welche, wie Herr von Schenckendorff, noch immer den guten Glauben haben, die Einführung der Einheitsschule werde den Weg der realistischen Schulbildung mächtig füllen und die gelehrten Berufsklassen entlasten?

Noch ein Gedanke führt uns zu dem entgegengesetzten Ergebnis.

In einer Beziehung will ich zugeben, daß Gymnasien zu gelehrten Berufen verleiten, allerdings in einer ganz anderen, als gewöhnlich gemeint wird und oben besprochen ist. Nicht zwar halten sie die einmal Eingetretenen in der behaupteten Weise fest und führen sie so einem Studium in die Arme; aber dadurch, daß sie den am gleichen Ort oder in nächster Nähe Befindlichen bequeme Gelegenheit bieten, sich für den Studienweg vorzubereiten, leiten sie allerdings wohl Manchen auf die gelehrte Bahn, der ohne solche naheliegende Gelegenheit einen ganz anderen Weg gegangen wäre. Fassen wir einmal den schauderhaften Gedanken, daß

in Deutschland jede kleinste Stadt und sogar alle größeren Dörfer ein Gymnasium hätten: unzweifelhaft würde die Zahl der Abiturienten dann noch beträchtlich wachsen.

Nun ist die Frage zu stellen: würde die Zahl der Gelegenheiten, sich zu einem Studium vorzubereiten, bei der Einheitsschulorganisation wachsen oder abnehmen? Und die Antwort muß lauten: wachsen. Denn die Herstellung solcher Gelegenheit wäre ja dann ungleich billiger und leichter, als jetzt. Allerdings, Prof. Treutlein hat die wunderbare Idee: wenn Vollgymnasien in Einheitsschulen verwandelt sind, dann wird man manchen von diesen den lateinisch-griechischen Kopf abschlagen können und so die Zahl der zu einem gelehrten Beruf führenden Straßen zu verringern vermögen. Aber daß das leicht gehen würde, glaubt er selbst nicht, sondern vorsichtig bemerkt er, daß es zu solchem Verfahren „großer Festigkeit und dauernder Thatkraft der Regierungsbehörden, wie der Lehrkörper bedürfen würde“ (S. 158). Auch spricht er an anderer Stelle (S. 169) aus Humanitätsgründen wieder ablehnend von der Maßregel, die Menge der zu gelehrten Studien vorbereitenden Anstalten zu vermindern.

Fassen wir die Ergebnisse dieser ersten und längsten Auseinandersetzung kurz zusammen.

Wir hoffen gezeigt zu haben:

1) Die viel verbreitete Vorstellung von der zu gelehrten Studien verführenden, ja nötigenden Gewalt, welche das Gymnasium auf die einmal Eingetretenen üben soll, ist eine Täuschung.

2) Die Meinung, daß es nach dreijährigem gemeinsamem Unterricht aller, die eine höhere Bildung anstreben, gelingen könnte, eine Scheidung vorzunehmen, infolge deren im Allgemeinen nur die zu gelehrten Studien wirklich Befähigten den hierzu vorbereitenden Weg einschlagen würden, ist eine Täuschung.

3) In einer Reihe auswärtiger Staaten, welche eine solche Gestaltung des höheren Schulwesens mit Hinausschiebung der klassischen Sprachen besitzen, hat die Zahl der Studierenden seit Einführung dieses Systems nicht abgenommen, sondern ist dadurch noch gesteigert worden.

4) Auch in Deutschland würde die Einführung des Systems diese Folge haben.

Wir haben die Erörterung begonnen mit dem Zugeständnis: Wenn auch nur die Wirkung einer Verminderung des Zudranges zu den gelehrten Berufsarten durch die Einheitsschulorganisation verbürgt werden könnte, so würde das genügen, um uns die Pflicht ernstlichster Erwägung des Projekts aufzuerlegen.

Ich muß die Erörterung beenden mit der Schlußfolgerung: Da nach allen Erwägungen und Erfahrungen die Einführung der Einheitsschule einen gesteigerten Zudrang zu den gelehrten Berufen im Gefolge haben würde, so haben wir die dringende Pflicht, dieses Unterrichtssystem von Deutschland fern zu halten.

II.

Die Einheitsschule soll zweitens vor übermäßiger Belastung der Schüler schützen.

Die Überbürdungsfrage ist genugsam in der Berliner Konferenz behandelt worden. Durch mehrere Mitteilungen wurde klar, daß die Überanstrengung der Jugend sicher kein allgemeines Übel in Deutschland ist, auch nicht in Preußen[1]). Thatsächlich wird in verschiedenen deutschen Staaten auch von Nichtschulmännern, selbst von Ärzten, den berufenen Anwälten des Körpers, ein den Überbürdungsklagen entschieden widersprechendes Urteil gefällt. Dem, was über die sehr deutlichen derartigen Äußerungen badischer Landtagsabgeordneter (Prot. S.

[1]) P. Cauer hat in einem Aufsatz des „deutschen Wochenblattes" vom 21. Mai 1891 über die preußischen Zustände anders geurteilt. Der Fürstbischof Kopp hatte sich in der Konferenz (Prot. S. 271) auf Grund seiner amtlichen wie persönlichen Erfahrungen ebenfalls entschieden gegen die Behauptung einer Überbürdung ausgesprochen, hatte aber erklärt, er habe bei den bisherigen Ausführungen den Nachweis vermißt, daß der preußische Gymnasiallehrplan nicht doch, wenn er durchgeführt werde, geeignet sei, Überbürdung hervorzurufen. Diesen Nachweis, und zwar in bejahendem Sinne, glaubt Cauer folgendermaßen führen zu können.

Durch einen Erlaß des preuß. Kultusministers von Altenstein (d. h. Joh. Schulzes) vom 29. März 1829 wurde ausgesprochen, daß „den Schülern der oberen Klassen wohl zugemutet werden könne, sich täglich fünf St. hindurch außer der Schulzeit sei es mit Lösung der ihnen in der Klasse gestellten Aufgaben, oder mit frei gewählten Arbeiten zu beschäftigen, während für die Schüler der unteren Klassen täglich drei häusliche Arbeitsstunden genügen möchten." Auf diesen Erlaß berief sich derselbe Minister in der Instruktion für den Gymnasialunterricht vom Okt. 1837: diese hat also eine 3—5stündige Hausarbeit zur Voraussetzung.

In einer Denkschrift des Kultusministers von Goßler vom 23. April 1883 aber wird es als ausnahmslos anerkannt bezeichnet, daß „bezüglich der Lehrziele für die einzelnen Gegenstände des Gymnasialunterrichts und bezüglich der hiernach in der Reifeprüfung zu stellenden Forderungen eine Steigerung innerhalb der letzten 5 Jahrzehnte nicht eingetreten sei; dagegen werde eine gewisse Steigerung der Anforderungen darin gefunden, daß auf das Erreichen eines Minimalmaßes der Kenntnisse und Leistungen in allen obligatorischen Lehrgegenständen gegenwärtig strenger gehalten werde." D. h.: es hat keine Ermäßigung, eher eine Erhöhung der Anforderungen gegenüber denen in den dreißiger Jahren stattgefunden.

Wenn also — schließt nun Cauer — Herr v. Goßler in seiner Verfügung vom 10. Nov. 1884 für die zulässige Zeitdauer der täglichen häuslichen Arbeit eine Stufenfolge festgesetzt hat, die mit 1 St. in VI. beginnt und mit 3 St. in I. abschließt, und ein Mehr als ein Zuviel, als Überbürdung ansieht, so ist diese Verfügung bei Durchführung des Lehrplans nicht zu verwirklichen und, was als Überbürdung angesehen wird, ist notwendigerweise da.

Daß hier ein Widerspruch zwischen ministeriellen Verfügungen verschiedener Zeiten aufgedeckt ist, unterliegt keinem Zweifel. Der Schlußfolgerung aber bin ich sehr weit entfernt zuzustimmen.

Denn erstens ist doch die ihr zu Grunde liegende Voraussetzung keineswegs als richtig erwiesen, daß mit den 3—5 St. Arbeitszeit in der früheren Verfügung wirklich das für die Ausführung des preuß. Lehrplans notwendige Maß getroffen war. Thatsächlich wird dasselbe auch in früheren Zeiten an guten, wie an weniger guten preuß. Gymnasien sehr häufig nicht erreicht sein. Ich habe beispielsweise in den fünfziger Jahren eine anerkannt vortreffliche preuß. Schule, das Marienstiftsgymnasium in Stettin, durchgemacht, und ich erinnere mich vollkommen sicher, daß meine Kameraden und ich zur Bewältigung der obligatorischen Aufgaben weniger Stunden brauchten und in Folge dessen sehr viel Muße für freigewählte wissenschaftliche Beschäftigung, wozu uns besonders einer der Lehrer anzuregen wußte, übrig hatten.

Zweitens aber ist es sehr wohl denkbar, daß die Erfüllung derselben Anforderungen heute weniger häusliche Arbeit beansprucht, als früher. Denn wir haben (dies muß gegenüber den laudatores temporis acti entschieden behauptet werden) in der Gymnasialpädagogik doch zweifellose Fortschritte gemacht, und insonderheit gilt dies, meine ich, von der Verwendung der Lehrstunden, die früher sehr viel mehr Stunden des Abhörens und Prüfens, als Lernstunden waren und deswegen eine ausgedehntere häusliche Thätigkeit notwendig machten. Wie viel mehr Zeit ist früher z. B. für wenig fruchtbare Schriftstellerpräparationen gebraucht worden, als gegenwärtig? Wie viel mehr häusliche unnütze Schreiberei war ferner vorhanden, als jetzt?

259) berichtet wurde[1]), hätte beigefügt werden können, daß auch in der bayerischen zweiten Kammer im Frühjahr 1890 gegen die Überbürdungsvorstellung von mehreren (nichtschulmännischen) Mitgliedern protestiert worden ist.

Und sehr am Platz waren zugleich die Warnungen einer ganzen Reihe von Konferenzmitgliedern, in der Fürsorge für das körperliche Wohl der Jugend nicht deren moralische und intellektuelle Tüchtigkeit aus den Augen zu verlieren. Ich denke insbesondere an die Worte des Fürstbischofs Kopp (S. 484): „Die Arbeit ist der Schutzgeist der Jugend. Ein fleißiger Schüler gerät sehr selten auf Abwege. Eine Schule aber, die es versteht, in angemessener Weise ihre Zöglinge zu beschäftigen, leistet nach meiner Meinung auch in erziehlicher Hinsicht das Beste!" — und an die des Geh. Sanitätsrats Graf (S. 436): „Wir dürfen das Maß der Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht zu sehr beschränken, wir dürfen nicht durch übermäßige Rücksicht und Schonung Verzärtelung eintreten lassen. Wir dürfen, um das vielberufene Wort zu gebrauchen, die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüßen, welche für unser Volk im Wettbewerb der Nationen ebenso wichtig ist, wie die Gymnastik des Körpers."

Doch hat man sich natürlich zu hüten, von der Nichtallgemeinheit der Überbürdung auf die Allgemeinheit der Nichtüberbürdung zu schließen. Vielmehr ist bereitwillig zuzugeben: der Übelstand kommt nicht bloß bei einzelnen Schülern aus individuellen Gründen — wegen geistiger Unfähigkeit, körperlicher Beschaffenheit, früherer Versäumnisse — vor; er begegnet auch bei ganzen Klassen, auch bei mehreren Klassen derselben Anstalt (und zwar an Realgymnasien und an Realschulen mit zwei Fremdsprachen ebenso, wie an humanistischen Gymnasien). Wenn aber daneben andere Klassen und Anstalten mit denselben Stundenplänen und Lehraufgaben ihre Ziele ohne Überbürdung gut erreichen, so ist der Schluß geboten, daß die Ursache der letzteren nicht in der Unterrichtsorganisation, sondern in ihrer Ausführung liegt[2]), und wenn den Fehlern, die bei dieser gemacht werden, die Schuld beizumessen ist, so muß weiter geschlossen werden, daß wir keiner Lehrplanveränderung bedürfen, um der Überbürdung zu steuern.

Sollen wir also der Einheitsschule als einem Schutzmittel gegen dieses Übel weiter gar keine Aufmerksamkeit widmen? — Wir wollen einen Einwand, der uns gemacht werden könnte, nicht übersehen.

„Wenn die Gestaltung unserer Gymnasien — könnte Jemand einwerfen — auch keineswegs notwendig Überbürdung mit sich führt, so birgt sie doch die Gefahr derselben in sich; und diese Gefahr würde wesentlich durch die Einheitsschule verringert werden." Sehen wir, mit welchem Recht man diesen Vorteil erhofft und anpreist.

---

[1]) Ein auf stenographischen Aufzeichnungen beruhender Bericht über die Sitzung, in welcher diese Äußerungen erfolgten, findet sich in den „Badischen Schulblättern" 1888 Nr. 2 (Bielefelds Verlag in Karlsruhe).

[2]) Zur Ausführung rechne ich neben dem Unterrichtsbetrieb auch die Praxis bezüglich der für die einzelnen Klassen zugelassenen Frequenzhöhe.

1) Bei den Erörterungen über Entlastung der Schüler ist wiederholt behauptet worden, insbesondere die untersten und die obersten Klassen sollten von der Schule weniger beansprucht werden, die untersten, weil die zarte Jugend mehr geschont werden müsse, die obersten, damit hier die Schüler mehr Raum für Selbstthätigkeit hätten.

Ich kann mich durchaus nicht davon überzeugen, daß für die Sextaner und Quintaner der preußischen und der gleichorganisierten Gymnasien eine Verminderung der Schulpflichten auch nur wünschenswert wäre, und meine, daß wenn von einer solchen Entlastung gesprochen wird, sie am ehesten für die mittleren Klassen, insbesondere die Obertertia und Untersekunda angezeigt wäre, und zwar aus einem physischen Grunde, der fast Jedermann einleuchten wird, nämlich weil in diesen Klassen im Allgemeinen die Entwicklung zur Pubertät stattfindet. Ich sage: „fast Jedermann einleuchten wird", weil in der That einige Reformer sich in dem Sinne ausgesprochen haben, als ob gerade diese Lebensperiode besonders widerstandsfähig, besonders geeignet sei, ein größeres Maß geistiger Anstrengung zu ertragen. Allerdings man traut seinen Augen kaum, wenn man so etwas liest, aber da steht z. B. in der Rede, welche Prof. Stulz über das schwedische Schulwesen in der Sitzung des Berliner Vereins für Schulreform vom 19. Mai 1891 gehalten und die in der Reformzeitschrift Nr. 3 und 4 veröffentlicht ist: „Von der Gefahr der Überbürdung scheinen durch die Zurückschiebung des Lateins hauptsächlich die Tertien bedroht; doch ist diese Gefahr aus verschiedenen Gründen gerade auf dieser Stufe am wenigsten bedenklich, weit weniger als in den unteren Klassen. Denn erstens ist der menschliche Organismus in den Jahren der Pubertätsentwicklung am widerstandsfähigsten." So sehr ich von dem Widerspruch zwischen dem letzten Satz und der Wirklichkeit überzeugt war, bat ich doch einige hervorragende Mediziner um ihre Meinung über die fraglichen Worte. Die Antworten, welche mir gegeben wurden, fielen meist so derb aus, daß ich Bedenken trage, sie hier zum Abdruck zu bringen. Doch will ich das Urteil des Direktors der Heidelberger medizinischen Klinik hersetzen. Es lautet: „Der Ausspruch ist höchst überraschend! Der Autor scheint nichts von Pubertätspsychosen, Entwicklungskrankheiten und so weiter zu wissen. Ich bin durchaus entgegengesetzter Meinung." Mir ist die Sache ein neuer Beweis dafür, daß der Reformeifer dazu verführt, unbewußt weiß und schwarz zu verwechseln.

Bei dem Verlangen nach einer Entlastung der untersten Klassen wird einmal häufig gemeint, das Latein sei für den Kopf der Sextaner zu schwierig. Zweitens glaubt man, daß der Schulstunden zu viele seien. Drittens klagt man über zu viele häusliche Arbeit.

Daß der französische Elementarunterricht, ganz empirisch getrieben, geringere Anforderungen an das Denken des Schülers stellt, als das Lateinische, soll bereitwillig zugestanden werden; daß aber das letztere für Neun- bis Zehnjährige zu schwierig sei, ist ebenso unrichtig, wie daß wegen der geringeren Denkarbeit, die das Französische unter der genannten Bedingung verlangt, diese Sprache statt des Lateinischen zur grundlegenden Fremdsprache gemacht werden müsse. Darüber soll eingehender un-

ter Nr. V. gesprochen werden. — Bei der Klage über zu viele Schulstunden aber wird gewöhnlich zweierlei ganz außer Acht gelassen: der Umstand, daß doch wohl jetzt in fast allen deutschen Schulen nach jeder Stunde eine Pause eintritt, die von den jüngeren Schülern zu tüchtigem Tummeln benutzt wird, und die Thatsache, daß keineswegs alle Stunden eine besondere Anstrengung des Kopfes fordern, sondern daß eine große Zahl von Lektionen und von Teilen einzelner Lektionen (wenn der Lehrer eine schöne Sage oder Geschichte erzählt, ein Gedicht liest und erläutert u. Ä.) zwar unterhaltend und anregend, aber doch wenig anstrengend verlaufen. — Was endlich die häusliche Arbeit anbelangt, so kann ich nach vieljähriger Erfahrung, nach den genauen Erhebungen, welche ich gerade für die unteren Klassen in jedem Schuljahr wiederholt anstellen lasse und anstelle, behaupten, daß ohne Unterstützung durch einen Privatlehrer die häusliche Arbeit der Sextaner und Quintaner von mittelmäßig Begabten in durchschnittlich 1—1 1/2 Stunden bewältigt werden kann.

Wenn nun in Sexta, wie dies das Einheitsschulprojekt vorschlägt, statt des Lateinischen das Französische begonnen wird und das erstere dann in der Untertertia, das Griechische in Untersekunda eintritt, so wird die Verkehrtheit begangen, dort zu entlasten, wo keinerlei Not herrscht, dagegen mehr zu belasten, wo man sich sehr hüten sollte, die Bürde zu vermehren, und an Stelle der leidlich gleichmäßigen Verteilung der Lasten auf die neun Jahre läßt man eine übergroße Belastung der späteren Kurse treten. Denn was man anführt, um zu beweisen, daß eine Mehrbelastung dieser bei der vorgeschlagenen Verschiebung nicht stattfinden würde, gehört m. E. in die Klasse derjenigen Argumente, welche denen einleuchten, die den Beweis erbracht zu sehen wünschen. Was die Gymnasiasten jetzt im Lateinischen während neun, im Griechischen während sechs Jahre leisten, soll in der Einheitsschule während sechs und vier Jahre geleistet werden, ohne daß dabei andere Unterrichtsgegenstände zu kurz kommen, und nichtsdestoweniger wird die Anstrengung der Tertianer, Sekundaner und Primaner — meint man — keine größere sein, als bisher. Die größere geistige Reife, mit der sie das Latein beginnen (so lautet die gewöhnliche Beruhigung), die noch größere, mit der sie das Griechische anfangen, wird diese Wirkung üben, — als ob bei dem, was doch am meisten Arbeit im lateinischen und griechischen Elementarunterricht kostet, bei der festen Aneignung eines guten Schatzes von Vokabeln und der zahlreichen verschiedenartigen Flexionen, nicht in erster Linie ein frisches, gern empfangendes und gut bewahrendes Gedächtnis in Betracht käme, und als ob in dieser Beziehung nicht Hänschen mehr vermöchte als Hans. Vergleiche Herbart: „Gedächtnissachen müssen früh eintreten.“ [1])

---

[1]) In dem bereits zitierten Vortrag von Prof. Stulz steht die Bemerkung: „Es ist kein Zweifel, daß der Tertianer die lateinischen Wörter, wenn ihm deren Bedeutung in der Muttersprache klar ist, leichter dem Gedächtnis einprägt und auch besser behält, als dies dem Sextaner möglich ist.“ Damit ist der Sextaner in den Kindergarten verwiesen oder das Latein zu einer wunderlichen Sprache mit lauter vom Konkreten und vom Vorstellungskreis eines Neunjährigen weit abliegenden Begriffen gemacht, zu einer Sprache, von der man nicht zu verstehen vermöchte, wie sich ihrer einstmals Knaben im Leben bedienen konnten.

2. Auch bei der Behauptung, daß die Einheitsschule von der Überbürdung helfen könne, liegt es nahe zu fragen, ob denn in Ländern, welche den Anfang des klassischen Unterrichts hinausgeschoben haben und in den unserer VI. V. IV. entsprechenden Klassen nur neusprachlichen Unterricht erteilen lassen, der Mißstand vermieden ist. Die Antwort lautet: Nein! Denselben Bescheid haben auch die vier Gewährsmänner des Herrn Klinghardt in Schweden, Norwegen und Dänemark (sieh Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1891 Nr. 4. S. 69) gegeben, wenngleich sie die Ursache oder die Hauptursache der Überbürdung nicht in der Hinausschiebung des klassischen Unterrichts sehen und deswegen von Kl. als Zeugen für die Einheitsschule zitiert werden.

Der Norweger schrieb Herrn Klinghardt: „Daß Überbürdung in den Mittelklassen stattfindet, ist zuzugeben. Diese liegt aber weit mehr an anderen Umständen, als an unserer Schulordnung, und ist aus der Welt zu schaffen, ohne daß letztere über den Haufen geworfen wird.“ Auf welche Weise? Und warum ist es nicht schon geschehen? Ich hielte es für möglich, wenn die Ziele des klassischen Unterrichts noch weiter heruntergesetzt oder die anderen Unterrichtsgegenstände für die mittleren und oberen Klassen in verkümmernder Weise beschränkt würden, aber nicht ohne eines dieser Opfer. Man sehe, was Herr Östbye in dem von uns (Heft II. dieses Jahrgangs) veröffentlichten Aufsatz über „die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen“ S. 86 sagt. „Klagen über Überbürdung der Schüler — heißt es dort — sind seit der Einführung der neuen Ordnung mehr als je laut geworden,“ und dann wird ein Zirkularschreiben des norwegischen Kultusministeriums vom Februar 1881 zitiert, wo als eine gewöhnliche Klage hervorgehoben wird, daß die Arbeitslast der Schüler namentlich in der V. und VI. Klasse (Obertertia und Untersekunda) größer sei, als ihre Arbeitskraft, und wo unter Anderem zur Abhilfe „Begrenzung des Unterrichtsstoffes“ gefordert wird.

Aus Dänemark zitiert Klinghardt zwei Gewährsmänner. Einmal hat ihm Prof. Kromanm in Kopenhagen geschrieben, daß Überbürdung ein wenig in den letzten gemeinschaftlichen Klassen (Unter- und Obersekunda) bestehe. Wie nämlich bereits oben bemerkt ist, tritt für die unserer Unter- und Oberprima entsprechenden Klassen dänischer Schulen eine Teilung der hierher promovierten ein in der Weise, daß die einen gar keinen lateinischen und griechischen, die andern keinen mathematischen Unterricht mehr erhalten; und deshalb wird es mit der abschließenden Prüfung am Ende der Obersekunda besonders genau genommen. Als Grund aber der Überbürdung bezeichnet Kr., daß viele wenig Begabte dieses Examen zu machen suchten, er scheint also nur für solche eine Überanstrengung anzuerkennen. Herr Dr. Jaspersen aber hat an Kl. geschrieben, daß die Hinaufschiebung des Lateinischen nicht wesentlich zur Überbürdung beigetragen habe: wenn eine solche stattfinde, so beruhe dieselbe der verbreitetsten Ansicht nach auf der Einrichtung einer schwierigen abschließenden Prüfung am Ende der Obersekunda. Ist diese verbreitetste Ansicht auch die richtige?

Daß zunächst thatsächlich eine und zwar eine hochgradige Überanstrengung in

Dänemarks höheren Schulen besonders in der Obersekunda auch bei befähigten Knaben vorhanden, darüber habe ich klare mündliche und schriftliche Äußerungen von Herrn Dr. Heiberg erhalten, der Rektor einer angesehenen, genau nach dem staatlichen Lehrplan organisierten und unter staatlicher Aufsicht stehenden Privatschule, der Borgerdydsskolen, ist. „Trotz aller Vorsichtsmaßregeln seitens der Schule — berichtet der Genannte — ist die IV (= O. II) so überbürdet, daß selbst ungemein begabte Schüler selten vor 10 Uhr Abends mit der Vorbereitung fertig sind." Daß dazu ganz wesentlich auch der am Ende dieser Klasse gesuchte Abschluß beiträgt, kann keinem Zweifel unterliegen (und ist zugleich wegen der bei uns geplanten Abschlußprüfung von Interesse). Doch daß andererseits das Hinaufschieben des Lateins nicht minder schuld ist, leuchtet ebenso ein: wenn man es früher begönne, würde es ungleich leichter fallen, am Ende der Obersekunda einen Abschluß ohne Überbürdung zu erreichen.

Der schwedische Gewährsmann Klinghardts schrieb: „Daß die Überanstrengung nicht auf dem Eintritt des Lateinischen in Untertertia beruht, sondern auf unseren langen Ferien, dürfte wohl Jedermann ohne Weiteres einsehen. Erst die vorgeschlagene [von der zweiten schwedischen Kammer gewünschte] Hinaufschiebung des Lateins nach Untersekunda würde eine solche Überbürdung herbeiführen." Was die hier zugestandene Überanstrengung betrifft, so ist schon glaublich, daß die übermäßig lange Ferienzeit in Schweden nicht bloß Erholung und Kräftigung schafft, sondern dann in der Schulzeit Überbürdung mitveranlaßt, wenn die Lehrer das in der ausgedehnten Ruhezeit Versäumte nachholen wollen; doch daß hierin nicht etwa die einzige Veranlassung der Überanstrengung der Gymnasiasten liegt, macht schon der Vergleich mit Norwegen wahrscheinlich, wo die Überbürdung besteht, obgleich die Ferien dort nur die Ausdehnung der deutschen haben. Und nun hören wir von Leuten, denen eine Kompetenz in Schulfragen nicht wird abgesprochen werden können, und die sich in Folge einer Aufforderung der schwedischen Regierung amtlich zu äußern hatten, daß sie die das Lateinische aufschiebende Organisation des Unterrichts für die in den schwedischen Schulen herrschende Überbürdung entschieden mitverantwortlich machen oder die erstere geradezu als die Ursache der letzteren bezeichnen.

Im Jahre 1885 hatten die schwedischen Universitätssenate und Fakultäten sich gutächtlich über die Vorschläge des Unterrichtsausschusses vom Jahre 1884 zu äußern, und diese Äußerungen sind im erstgenannten Jahre auch zusammen veröffentlicht worden.[1]) In dieser Sammlung findet sich nun S. 145 folgendes Urteil des größeren akademischen Konsistoriums (Senats) in Lund: „das Konsistorium vereinigte sich dann dahin, die Meinung auszusprechen, daß der Unterrichtsausschuß nicht in gebührender Weise die Trennung der verschiedenen Bildungslinien [der lateinischen und der realen] und die Möglichkeit, auf einer früheren Stufe das Lateinische zu beginnen, in Betracht gezogen habe,

[1]) Der Titel ist Utlåtanden och yttranden angående läroverkskomiténs den 25. Augusti daterade betänkande I. Afgifna af kanslern för rikets universitet samt de akademiska konsistorierna och faculteterna i Upsala och Lund .... Stockholm 1885.

was nach der Ansicht des Konsistoriums sowohl für die klassische als für die reale Bildung vorteilhaft wäre und wodurch es zugleich auch leichter würde, den Unterricht so zu ordnen, daß Überanstrengung der Schüler vermieden werden könnte." Ein Mitglied des Senats aber, der Professor der Geschichte Odhner, hatte sich in der diesem Beschluß voraufgehenden Verhandlung, nachdem er überhaupt die Einheitsschulorganisation als unheilvoll bezeichnet hatte, folgendermaßen geäußert (S. 141): „Die Mißstände, welche insonderheit für die Lateinlinie aus dieser Einrichtung fließen, sind so bekannt und anerkannt, daß ich sie nur zu nennen brauche: Mangelnde Festigkeit in den grundlegenden Sprachstudien, allzuviel Muße [ledighet] in dem früheren Stadium der Schule und Überbürdung in dem späteren, wo eine Menge nützlicher Lehrgegenstände gehäuft und daher gewisse Fächer trotz angestrengten Arbeitens zurückgesetzt werden."

Das Urteil über die deutsche Einheitsschule wird einst nicht anders lauten, wenn man sie verwirklicht.

Gegenüber dem merkwürdigen Urteil aber, das Prof. Stulz nach mehrmonatlichem Besuch der schwedischen Unterrichtsanstalten in dem schon erwähnten Vortrag aussprach: „Ich habe nicht gefunden, daß die Schüler der höheren schwedischen Schulen an Überbürdung leiden," — gegenüber diesem Urteil möchte ich doch auch noch auf die wichtigsten Zeugnisse in dieser Frage, auf die unvergleichlich genauen Untersuchungen hinweisen, die der Stockholmer Professor der Medizin Axel Key als Mitglied des Unterrichtsausschusses über die Wirkungen der Schule auf die Gesundheitsverhältnisse der Schüler in Schweden angestellt und deren Ergebnisse er in ausführlicher Darlegung und zahlreichen Tabellen mitgeteilt hat. (Läroverkskomiténs betänkande III, bilaga E, I alfdelningen text, II afd. tabeller, Stockholm 1885.) Bezüglich der hier vorgeführten Resultate bemerkte Geh. Rat Graf in der Konferenz (Prot. S. 436), daß selbst die exzessivsten Behauptungen in Deutschland bezüglich der Gesundheitsschädlichkeit von Schuleinrichtungen an die Angaben Key's nicht hinanreichten.

Also auch die Betrachtung der nordischen Verhältnisse ist sehr weit entfernt zu erweisen, daß durch die Einheitsschule die Gefahr der Überbürdung vermindert werden würde.

Allerdings wird nunwohl gesagt werden: „Das ganze Unheil kommt in den skandinavischen lateinischen Schulen von der zweiten modernen Fremdsprache, zu der die Schüler dort verpflichtet sind. Müßte außer dem Französischen nicht auch das Deutsche gelernt werden, so würde die entlastende Wirkung der Hinaufschiebung des Lateinischen sich alsbald zeigen."

Doch wie kommt es denn, daß von den oben vorgeführten einheimischen Zeugen weder die, welche die Einheitsschule als eine oder die Ursache der Überbürdung bezeichnen, noch die, welche andere Ursachen anführen, auf die zwei modernen Fremdsprachen hingewiesen haben? Offenbar hat man nicht die Empfindung, daß der Übelstand durch diese Zweisprachigkeit hervorgerufen ist, und mit Recht, wie Unbefangene zugeben werden, wenn sie das Verhältnis des Deutschen zu den skan-

dinavischen Sprachen in Betracht ziehen und von den Stundenplänen der nordischen gymnasialen Kurse Kenntnis nehmen. Denn in Norwegen und Schweden wird das Deutsche von dem Französischen bis zu einem gewissen Grade abgelöst. In dem letzteren Lande sind die Stundenzahlen für das Französische von Obertertia an 3 + 4 + 4 + 3 + 3, dagegen für das (mit der VI. beginnende) Deutsche 3 + 1 + 1 + 0 + 0. In Norwegen tritt das Französische obligatorisch erst in den 3 letzten Klassen auf mit 4 + 2 + 2 Stunden, während dem Deutschen in dem drittletzten Jahreskurse nur 1 St. und keine in den beiden obersten gewidmet ist. In Dänemark aber, wo in den beiden obersten Klassen neben dem Französischen Englisch oder Deutsch gelernt werden muß, ist durch die Bifurkation für diese Kurse eine wesentliche Erleichterung geschaffen; und bei den je 2 St. Deutsch und je 2 oder 3 St. Französisch in der Tertia und Sekunda ist zu bedenken, daß mehrjähriger deutscher und französischer Unterricht in den auf den sechsjährigen Gymnasialkurs vorbereitenden Schulen vorausgeht.

Da manche aber vielleicht nichtsdestoweniger geneigt sein werden, sich an die besprochene Zweisprachigkeit zu klammern und sie als Grund davon zu bezeichnen, daß die Einheitsschule in Skandinavien die segensreiche Wirkung einer Entbürdung ohne jeden Zweifel nicht gehabt hat, so will ich mir noch erlauben beizufügen, was schweizerische Erfahrungen mich in der vorliegenden Frage gelehrt haben.

Sechs Jahre war ich an einer Anstalt thätig, deren Schüler Latein (in Folge ungleicher Organisation der auf das Obergymnasium vorbereitenden Schulen) zum Teil durch 7, zum Teil durch 6 Klassen lernten, Griechisch 5 Jahre und von modernen Fremdsprachen obligatorischerweise nur Französisch während 8 Jahre. (Es ist die aargauische Kantonsschule.) Dort nun habe ich, was man wirklich Überbürdung nennen kann, reichlich in einer Zweifel ausschließenden Weise kennen gelernt, auch bei Schülern, die als gut begabt bezeichnet werden konnten, und ich habe oft genug in Deutschland daran zurückgedacht, was meine zähen schweizerischen Schüler an Arbeitslast ertrugen. Und zugleich ist mir völlig klar geworden, worin diese Überbürdung wurzelte. Sie hatte den Grund, daß, obgleich die Jahreskurse für das Lateinische und Griechische vermindert waren, man trotzdem wenigstens strebte, noch einigermaßen auf diesen Gebieten zu erreichen, was dem in Deutschland bei ausgiebigerer Zeit Erzielten ähnlich sah, daß aber die Vertreter der anderen Unterrichtsgegenstände um dessentwillen in den mittleren und oberen Klassen mit ihren Ansprüchen keineswegs zurücktreten wollten und sich auch in Wahrheit nicht wohl damit beruhigen konnten, daß ihre Fächer reichlicher in Klassen berücksichtigt worden waren, wo die Schüler eine ungleich geringere geistige Reife hatten. Gemäß dieser Erfahrung und der obigen Mitteilungen und Erwägungen bin ich überzeugt, daß auch die Entwicklung der deutschen Einheitsschule, wo wir sie etwa bekommen, folgendermaßen sich vollziehen wird: entweder es wird vom klassischen Unterricht noch viel mehr preisgegeben, als jetzt etwa in Preußen geopfert werden wird; oder andere Unterrichtsgegenstände (Mathematik, Physik, Geschichte, Französisch) werden in unzweckmäßiger Weise verkürzt; oder die Jugend wird in Wahrheit überbürdet.

Und so wäre ich am Schluß der zweiten Erörterung zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt, wie am Ende der ersten.

Die Einheitsschule soll vor Überbürdung schützen; sie wird die Gefahr einer solchen wesentlich vermehren.

Nachtrag.

Die Betrachtung der weiteren Verheißungen, die man an die Empfehlung der Einheitsschule knüpft, folgt im ersten Heft des nächsten Jahres. Hier aber mögen (zum Teil veranlaßt durch eine Publikation jüngster Zeit) noch einige Nachträge zu der Erörterung über den Einfluß jener Unterrichtsorganisation auf die Überfüllung der gelehrten Berufe Platz finden. Denn diese Frage hat gegenwärtig unter den in die Einheitsschuldiskussion gehörigen das meiste Interesse, und die Antwort auf sie besitzt ein starkes Gewicht für oder gegen das empfohlene System.

In welchem Sinne ist der Satz, daß die Gymnasien zu gelehrten Berufen verführen, richtig, in welchem falsch? (Zu S. 97—99.)

Daß die Gymnasien in einer Hinsicht den bezeichneten Einfluß üben, habe ich S. 111 anerkannt. Dadurch, daß sie den an Ort und Stelle oder in nächster Nähe Befindlichen bequeme Gelegenheit zu gelehrten Vorstudien bieten und den Ärmeren die Sache noch durch Schulgeldbefreiung (teilweise auch durch Stipendien) erleichtern, verlocken sie Manchen auf den gelehrten Weg, der sonst gewiß einen andern eingeschlagen hätte. Bei dem Ansehen, welches die gelehrten Berufe in unserem Vaterlande genießen, bei der relativen Gesichertheit derer, welche in ihnen zu einer Stellung gelangt sind, wäre es ja auch geradezu wunderbar, wenn nicht überall, wo sich ein Gymnasium findet, eine beträchtliche Zahl von Vätern, auch solche aus den Ständen der Handwerker und Kaufleute die gute Gelegenheit benutzen wollten, um zu sehen, ob nicht auch ihre Söhne befähigt seien, einen gelehrten Beruf zu ergreifen. Und je mehr Orte diese Möglichkeit bieten, desto größer wird natürlich die Zahl der Versuchenden und auch derer sein, welchen der Versuch glückt. So ist denn schon a priori anzunehmen, was Matzat auf Grund statistischer Ergebnisse für Preußen erwiesen hat, daß je mehr Gymnasien auf eine bestimmte Zahl von Einwohnern kommen, desto mehr Individuen aus dieser Zahl das Reifezeugnis erwerben.

Doch gewöhnlich denken die, welche über unheilvollen Einfluß der Gymnasien auf die Zahl der Kandidaten für gelehrte Berufe klagen, an etwas Anderes. Sie meinen, daß Unzählige zu solchen Fächern durch das Gymnasium verleitet oder gar genötigt werden, die eingetreten sind, ohne daß bei ihrem Eintritt an eine derartige Lebenslaufbahn gedacht wurde. Und zwar wird diese Ansicht meist mit der Begründung vorgetragen, daß diese unglücklichen Menschenkinder durch das Gymnasium für eine andere Laufbahn untauglich geworden seien. „Der Knabe bleibt im Gymnasium und studiert, schon deshalb, weil er, je weiter er kommt, desto mehr für jeden praktischen Beruf verdorben ist.“ „Der väterliche Wille zwingt den Sohn in die oberen Gymnasialklassen trotz Abneigung und Unfähigkeit, weil ihm die Mittelklassen des Gymnasiums eine praktisch wenig brauchbare Vorbildung gegeben haben, und schließlich erreicht er das ersehnte Ziel.“ In dieser Richtung hat sich auch Hr. Geh. Rat Thiel auf der Berliner Konferenz geäußert (Prot. S. 113). Er findet, für die Überfüllung der gelehrten Berufe falle sehr schwer ins Gewicht der Umstand, daß die Gymnasiasten nach erlangter Freiwilligenqualifikation Gefahr laufen, von dem Kaufmanne oder Gewerbtreibenden, bei dem sie eintreten wollen, zurückgewiesen zu werden, weil sie in fremden modernen Sprachen, im Zeichnen u. s. w. nicht genügend vorgebildet seien: da nun die jungen Leute diese Gefahr nicht laufen wollten, entschieden sie oder ihre Eltern sich vielfach dafür, daß sie weiter studieren sollten. Endlich finden wir die Behauptung: „wer das Abiturientenexamen gemacht hat, der muß auch studieren, da er nichts Anderes anzufangen weiß.“ Und dieser Meinung entsprechend, wird oft in den Reformschriften verkehrterweise gar kein Unterschied gemacht zwischen der Zahl de-

rer, die ein Gymnasialreifezeugnis erworben, und derer, welche sich wirklich einem gelehrten Beruf zugewandt haben.

Gegen diese Anschauungen ist auf Grund der Erfahrung entschieden Einsprache zu erheben. Ob die, welche einige Gymnasialklassen durchgemacht, für einen praktischen Beruf verdorben sind, soll später noch erörtert werden. Hier genügt die Thatsache, daß jedes Jahr zahlreiche Gymnasiasten, besonders aus den Tertien und Sekunden austreten, um zu praktischen Berufsarten überzugehen, und daß diese keineswegs zurückgewiesen werden. Damit soll nicht bezweifelt werden, daß auch Fälle vorkommen, wo Jemand gegen seine ursprüngliche Absicht auf dem Gymnasium verharrt und schließlich studiert. Falls man aber ernstlich zweifeln sollte, welche von beiden Arten der Erfahrung häufiger gemacht werden kann, so häufig, daß daraus ein generelles Urteil über den Einfluß des Gymnasiums in dieser Hinsicht zu gewinnen ist, dann wird durch die Statistik auch hier in deutlichster Weise die Entscheidung gegeben.

Wenn nach Matzats Berechnung in Preußen von denen, welche (durch Aufnahme, sei es in VI, sei es in eine höhere Klasse) in den Gymnasialkursus eingetreten sind, nur 34% die Obersekunda, 26% die Unterprima, 23% die Oberprima, 22% das Zeugnis der Reife erreichen und wenn es auch in anderen deutschen Staaten ähnlich steht[1]), so kann schlechterdings der Charakter des Gymnasiums nicht als ein zu gelehrten Berufen verführender bezeichnet werden, sondern nur als ein in dieser Beziehung zurückhaltender. Bei der entgegengesetzten Anschauung zählt man lediglich diejenigen Gymnasiasten, die ursprünglich andere Absichten hatten und sich dann zu einem Universitätsstudium entschlossen (wie man ja überhaupt gern von einer großen Reihe verschiedenartiger Fälle bloß die ins Auge faßt, welche die Richtigkeit einer vorgefaßten Meinung zu beweisen scheinen); man vergißt nicht nur die ungleich größere Anzahl derer zu rechnen, die, ohne die Absicht zu studieren, eintraten und auch unverführt mehrere oder gar alle Gymnasialklassen durchmachten, sondern man rechnet ebensowenig die, welche mit jenem Vorsatz durch eine Reihe von Klassen gingen und hernach austraten, weil sie dadurch, daß sie den Anforderungen des Gymnasiums zu wenig entsprachen, auf einen anderen Weg gewiesen wurden. Und doch sind zweifellos nicht nur der Nichtverführten, sondern auch der vom Studieren Zurückgehaltenen sehr viel mehr, als derer, die sich entgegen ursprünglichem Vorsatz zu einem gelehrten Studium wandten.

Unter den gegenwärtigen 24 Oberprimanern des Heidelberger Gymnasiums befinden sich zwei, welche früher zum Forstfach übergehen wollten und jetzt der eine Jus, der andere Medizin zu studieren gedenken, weil die forstmännische Laufbahn stark überfüllt sei (eine zweifellose Wahrheit); ferner einer, der bei der Militärmarine eintreten wollte und dies jetzt aufgegeben hat, weil ihn seine Eltern nicht auf die See gehen lassen wollen; einer, der Infanterieoffizier werden wollte, aber wegen eines körperlichen Fehlers davon abgestanden ist; einer, der Lust zum Kaufmannsstand hatte, dessen Vater aber (selbst Kaufmann) dies nicht zugiebt wegen Überfülltheit dieses Berufes; endlich einer, der sich dem Eisenbahnfach zuzuwenden beabsichtigte, aber diesen Plan aus Gesundheitsrücksichten aufgab. Auch die vier Letztgenannten wollen jetzt einen gelehrten Beruf ergreifen. Doch kann man diese sechs eigentlich als durch das Gymnasium Verführte bezeichnen?

Ganz zweifellos aber stellte sich heraus, daß eine erhebliche Zahl derer, die mit den gegenwärtigen Heidelberger Oberprimanern einst zusammengesessen hatten, zu der dritten der oben bezeichneten Kategorien gehören. Nicht weniger als 21 wurden mir, zum größeren Teil auch mit Bezeichnung der zuerst von ihnen gewählten Studien, namhaft gemacht, als ich die Schüler fragte, ob sie sich mit Sicherheit an Kameraden erinnerten, welche einst mit ihnen in derselben Klasse gewesen und die Absicht, ein gelehrtes Studium zu ergreifen, kund gegeben, aber dann in Folge mangelhafter Fortschritte den Plan aufgegeben hätten.

---

[1]) Vergleiche für Baden außer dem Treutleinschen Buch die oben S. 100 zitierte Schrift von Deurer. Seine Ergebnisse bezüglich des Ausharrens derjenigen, welche 1875—1880 in die Sexta eines badischen Gymnasiums eingetreten waren, sind sehr ungünstige oder — von dem Gesichtspunkt, daß Minderung des Zuflusses zu den gelehrten Berufsarten zu bewillkommnen ist — sehr günstige. Deurer spricht daher auch von scharfer Durchsiebung der Schüler.

Noch etwas größer ist dann freilich die Zahl derjenigen früheren Kameraden unserer diesjährigen Oberprimaner, die von unteren, mittleren oder oberen Klassen zu einem nichtgelehrten Beruf übergegangen sind und von denen mir Niemand sagen konnte, daß sie früher vorgehabt hätten zu studieren: 25.

Und noch eine vierte Kategorie ergab sich bei der Umfrage: solche, die am Ende des jetzigen Kurses das Abiturientenexamen machen und, wenn sie es bestanden, sich einem nichtgelehrten Beruf zuwenden wollen, — nicht weniger als sieben.

Also 6, die früher nicht studieren wollten, deren Sinnesänderung aber im Grunde nicht dem Gymnasium zuzuschreiben ist; 21, die studieren wollten, aber, durch die Erfahrungen im Gymnasium davon abgebracht, vor der Maturität austraten; 25 vor Absolvierung Ausgetretene, die vermutlich nie studieren wollten; 7, die das Gymnasium durchzumachen, aber nicht zu studieren gedenken. Es wäre, meine ich, nicht unzweckmäßig, wenn solche Erhebungen öfter und an vielen Gymnasien gemacht würden. Der falschen Vorstellung von der zu gelehrten Berufen verführenden Gewalt des Gymnasiums würde so am besten entgegengetreten werden.

Solche, die die gymnasiale Reifeprüfung bestanden, aber keinen gelehrten Beruf ergriffen haben.

Zu der S. 99 gegebenen Tabelle über die Abiturienten badischer Gymnasien, die sich von 1884—1889 einem nichtgelehrten Berufe zugewandt haben, füge ich jetzt noch die Angaben aus dem Jahr 1890:

Militär 16, Forstwissenschaft 12, Post 16, Eisenbahn 3, Architektur 2, Ingenieurfach 9, Maschinenbau 3, Tierarzneikunst 1, Pharmazie 1, Landwirtschaft 2, Kaufmannstand 6, Musik 3: im Ganzen 74, 23% der Gesamtsumme der Abiturienten dieses Jahres. Denn diese ist 324, um 55 kleiner als die des J. 1889, während die Prozentzahl der nicht zu gelehrten Berufen Abgegangenen gegen das Vorjahr noch um 1 gewachsen ist.

„An der Überfüllung der gelehrten Berufe in Skandinavien trägt Schuld nicht die Schulorganisation, sondern nur die Lehrer und Unterrichtsbehörden.“ (Zu S. 106.)

Dr. J. Koch hat in seinem Vortrage über die Verhandlungen der Schulkonferenz (Zeitschr. für die Reform der höheren Schulen 1891, Nr. 2 S. 28) behauptet: „Wenn in den nordischen Ländern ungünstige Erfahrungen vorliegen, so würde das nur beweisen, daß die dortigen Anstalten von der in ihre Hand gelegten strengen Sonderung des Schülermaterials keinen richtigen oder ausgiebigen Gebrauch machen.“ Clemens Nohl sagt in einer jüngst erschienenen Broschüre, die ich unten näher karakterisieren werde: „Ich bin überzeugt, daß, wenn dort in den einzelnen Gymnasialklassen und insonderheit in den Abiturientenprüfungen diejenigen Leistungen in sämtlichen Lehrgegenständen, auch in den alten Sprachen, von Seiten der Unterrichtsbehörden unerbittlich gefordert würden, welche zu erzielen gerade der erste Zweck des gemeinsamen Unterbaues ist, die Zahl der Studierenden diese Mehrung nicht erfahren haben würde.“ Es wird also den schwedischen, norwegischen und dänischen Lehrern oder Unterrichtsbehörden insgesamt ohne Bedenken der Vorwurf gemacht, daß sie zu lax bei den Versetzungen und Reifeerklärungen verführen: dies sei der Grund davon, daß die vortreffliche Organisation dort nicht so wirken könne, wie sie sonst zweifellos thäte.

Ich möchte zunächst auf die merkwürdige Art der Argumentation hinweisen. Die Trefflichkeit der Einheitsschulorganisation ist festes Axiom, das durch Erfahrung nicht bewiesen zu werden braucht; bewährt sich die Einrichtung in einer Hinsicht nicht, so macht man durch reine Vermutung, ohne jede Beobachtung eine Ursache ausfindig, wodurch die Wirkung des Instituts gehemmt sein muß.

Ob und inwieweit aber zu große Milde bei den Promotionen in den genannten drei Staaten gewaltet hat und waltet, darüber steht in Wahrheit ein Urteil nur solchen Personen zu, deren bezügliche Beobachtungen sich wenigstens über eine ganze Reihe von Anstalten und Jahren erstrecken. (Wahrscheinlich wird betreffs dieses Punktes in Skandinavien wie in Deutschland

manche Verschiedenheit herrschen.) Wer solche Beobachtungen nicht gemacht, dem bleibt nur ein Anhalt für die Beurteilung, ein allerdings nicht zu verachtender, die gesetzlichen Bestimmungen über die Examina und Versetzungen. Diese aber sind in den drei nordischen Reichen der Art, daß nicht wohl geglaubt werden kann, es herrsche dort im Allgemeinen trotz des lebhaften Klagens über die Ueberfüllung der gelehrten Fächer eine nicht zu rechtfertigende Milde bei den Promotionen.

Eine solche Milde muß sich keineswegs, aber kann sich, meinen wir, leichter etwa einmal da einstellen, wo die schließliche Entscheidung über die Maturität ganz oder fast ganz von den Lehrern abhängt; sie kann umgekehrt gewiß schwerer Platz greifen, wenn dabei zugleich andere eine wesentliche Stimme haben, insonderheit wenn dies Männer der Wissenschaft sind.

Nun ist in Schweden zwar die Maturitätsprüfung seit 1864 an die Schulen verlegt, doch sie wird unter der Leitung und Aufsicht von Zensoren abgehalten, die das Ministerium der Regel nach aus den Universitätslehrern wählt. Der Zensor bestimmt den Umfang der von den Lehrern der obersten Klassen anzustellenden mündlichen Prüfung und er hat ebenfalls das Recht, sich an dem Examen zu beteiligen, soweit er es für gut findet (§ 9 der schwedischen Maturitätsexamenordnung, S. 73 der Samling af författningar rörande allmänna läroverken von A. Zimmermann und Stjernstedt, Stockholm 1879). Die Themen der schriftlichen Arbeiten aber werden von dem Chef des Kultusministeriums bestimmt (§ 4).

Von den sehr genauen Bestimmungen über das Maturitätsexamen (examen artium) in Norwegen, welche durch die Gesetze vom 16. Juni 1883 und vom 4. Mai 1885 gegeben sind, kann Jedermann bequem Kenntnis nehmen in der ungemein eingehenden Darstellung des norwegischen Schulwesens von Christensen in Schmids Encyclop. 8^{II}: ausschließlich über das genannte Examen handeln S. 796—808. Auch in diesem Lande findet sich das System der Zensoren. Auch hier sind diese zum Teil Universitätsprofessoren. Nach dem Examen haben sie einen Bericht über die Leistungen der Schule an die Oberverwaltung zu erstatten. Und auch hier werden die schriftlichen Arbeiten nicht von der Schule bestimmt. Ferner ist zu bemerken, daß dem examen artium vorausgeht die Mittelschulreifeprüfung, welche am Ende der unserer Untersekunda entsprechenden Klasse abgelegt werden muß, und daß hier ebenfalls zum großen Teil die Beurteilung in den Händen von Männern liegt, die der Anstalt nicht angehören (s. Christensen S. 784—787).

Endlich ist auch in Dänemark das Zensorensystem bei der Maturitätsprüfung in Geltung und zwar dort seit längerer Zeit (sieh Al. Michelsen in Schmids Encyklop. 1^{II} S. 1068—1072), und mit dem Zensorenamt wird es, wie mir dänische Kollegen sagten, ernst genommen. Ferner erfolgen die Promotionen in höhere Klassen an den Gelehrtenschulen nicht ausschließlich auf Grund der im Laufe des Jahres beobachteten Fortschritte, sondern zugleich mit Rücksicht auf den Ausfall einer schriftlichen und mündlichen Prüfung, und zu der ersteren werden die Aufgaben vom Ministerium gesandt. Besonders scharf wird es genommen mit der Prüfung für die Promotion aus der Obersekunda, weil an ihr Bestehen gewisse Berechtigungen geknüpft sind und weil dann in Prima eine Sonderung zwischen Humanisten und Realisten eintritt. Ja, noch ein zweites besonders genaues Examen liegt für die Schüler der dänischen höheren Schulen innerhalb des Zeitraumes, in dem unsere Gymnasiasten einfach nach dem Urteil des Lehrerkollegiums aufrücken oder zurückbleiben. In die unserer Untertertia entsprechende Klasse, welche die unterste der dänischen Gelehrtenschulen ist, gelangt man nicht durch Versetzung, sondern durch eine Aufnahmeprüfung, in der von Fremdsprachen das Deutsche und Französische eine Rolle spielen. Und trotz all dieser Examensiebe der übermäßige Zudrang zu den gelehrten Berufsarten. —

Wenn von anderer Seite auf die fast vollkommene Unentgeltlichkeit des Unterrichts an den höheren Schulen Schwedens als Erklärung für den Zudrang zu den gelehrten Fächern hingewiesen ist, so ist zu bemerken, daß man in Norwegen und Dänemark Schulgeld zahlt und zwar in letzterem Lande ziemlich hohes auch an Staatsanstalten.

Urteil eines schwedischen Professors über den zu gelehrten Berufen verführenden Einfluß der Einheitsschule. (Zu S. 107).

In den Gutachten über die Vorschläge des Unterrichtsausschusses v. J. 1884, abgegeben von den Senaten und Fakultäten der schwedischen Hochschulen (Utlåtanden och yttranden angående läroverkskomiténs den 25. Augusti 1884 daterade betänkande I. Stockkolm 1885) findet sich S. 114—146 auch das Protokoll einer Verhandlung des größeren akademischen Konsistoriums (Senats) in Lund und S. 138—142 das Votum des Professors der Geschichte Odhner.

Darin wird „als eine der vornehmsten Ursachen für den Rückgang der Beamtenbildung die große Überschwemmung mit schlecht begabten und für Studien ungeeigneten Aspiranten" bezeichnet und dann fortgefahren: „Solche hat es wohl zu allen Zeiten gegeben, aber als vereinzelte Ausnahmen. Doch in unserer Zeit hat sich ihre Zahl in bedenklicher Weise vermehrt. Dieses ist aber eine natürliche Folge von der Schulorganisation, die 1849 eingeführt wurde und nachher weiter entwickelt worden ist [1849 wurde der Beginn des Lateinunterrichts von Sexta nach Quinta geschoben, dann nach Quarta, 1873 nach Untertertia]. Sie geht darauf aus, in einer und derselben Schule alle die zu vereinigen, die eine höhere Bildung als die der Volksschule suchen, allen da eine gemeinsame bürgerliche Bildung zu geben, was für einen Beruf sie auch in der Zukunft wählen werden. Es hat sich jedoch ergeben, daß nicht für alle Bildungsbedürfnisse auf dieselbe Weise und nach derselben Methode gesorgt werden kann, daß verschiedene Zwecke auch verschiedene Unterrichtspläne fordern. Die verschiedenen Zwecke haben einander im Wege gestanden und haben alle durch die Zusammenkoppelung gelitten. Eine von den schädlichen Folgen ist die gewesen, daß eine Menge Zöglinge, die keineswegs für den Studienweg beanlagt sind, verlockt worden sind, ihre Studien durch die Schule hindurch fortzusetzen und dann ihr Brot im Dienste des Staates zu erwerben. Bei uns werden alle in dieselbe Form gegossen, wenigstens bis zu der Zeit, wo die Lateinlinie und die Reallinie sich trennen. Der für die Studien Ungeeignete hat denselben Unterricht wie der dafür Begabte genossen und wird dadurch, da keine eigentliche Abschließung innerhalb der Schule vorkommt, aufgefordert, den Kameraden soweit als möglich zu folgen."

„Der gemeinsame lateinlose Unterbau und die Schulkonferenz vom Dez. 1890. Von Clemens Nohl, Schuldirektor." (Zu S. 100—103).

Die Schrift ging mir von der Verlagshandlung laut einer Beilage im Auftrag des Verfassers mit der Bitte zu, „dem Buch meine gütige Empfehlung zu Teil werden zu lassen." Dies ist mir nun beim besten Willen nicht möglich; aber eingedenk der von manchen Verlegern gehörten Äußerung, das Unangenehmste sei ihnen das vollständige Schweigen der Kritik bei einem Verlagsartikel, habe ich auf diesen schon oben Bezug genommen und will jetzt noch ein paar Stellen ausziehen und mit kurzen Bemerkungen versehen, nachdem ich vorausgeschickt, daß das „Buch" 1891 in Heusers Verlag zu Neuwied und Leipzig erschien und 55 Seiten umfaßt.

In Bezug auf die zuletzt besprochene Frage sagt Herr Nohl S. 12: „Herr Dir. Uhlig hat in seiner ersten Rede den Lehrern für sehr viele Fälle die Fähigkeit abgesprochen, zu urteilen, ob Schüler für ein gelehrtes Studium befähigt, d. h. mit anderen Worten, ob sie für die alten Sprachen beanlagt sind. Da stellt er aber seinem, dem Lehrerstand, ein sehr bitteres Armutszeugnis aus, muß ihnen nun auch die Fähigkeit absprechen, Zeugnisse zu schreiben, Versetzungen oder Nichtversetzungen der Schüler vorzunehmen, diese um ihrer Leistungen willen zu loben, zu tadeln, zu strafen: in allen diesen Fällen kommt es ja auf die Begabung des Schülers entschieden mit an."

In dem ersten Satz ist natürlich hinter „den Lehrern" zu ergänzen: der Quarta, der obersten Klasse des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus. Denn von der am Ende dieses Kurses vorzunehmenden Verteilung der Schüler in den lateinischen und den lateinlosen Oberbau habe ich ja an der Stelle, auf die sich Nohl bezieht, gesprochen. Wenn man dies aber ergänzt, wie es auch Nohl hinzugedacht haben muß, so steht man vor einer Behauptung, von der man bei ein-

maligem Lesen noch nicht glaubt, daß sie wirklich ausgesprochen ist. Sie lautet mit etwas anderen Worten: „Wer dem Lehrer für viele Fälle die Fähigkeit abspricht, über 11- bis 12jährige Schüler, die einen dreijährigen lateinlosen Mittelschulunterricht genossen haben, das Urteil zu fällen, ob sie für ein gelehrtes Studium beanlagt sind oder nicht, — der spricht demselben Lehrer überhaupt die Fähigkeit ab, über Begabung sowie Fleiß und Leistungen seiner Schüler zu urteilen!"

Wie denkt nun Herr Rohl von der Urteilskraft der Lehrer? Er erklärt S. 15 rundweg: „Auf dem Unterbau haben drei Jahre alle Schüler denselben Unterricht [von Fremdsprachen lernen sie nach seinem Vorschlag Französisch und Englisch] und nach Ablauf dieser Zeit läßt es sich durchweg mit Bestimmtheit erkennen, ob der Schüler sich für das Universitätsstudium eignet oder für einen praktischen Beruf, unter welchem Namen ich der Kürze wegen auch die technischen Fächer, selbst die bildenden Künste und die Musik mitbefasse."

Unter vielem Sicheren und Kühnen, was wir neuerdings in pädagogischen Schriften gelesen, scheint uns dies fast das Kühnste. In Wahrheit aber, fürchte ich, hat sich Herr Rohl damit selbst ein sehr bitteres Armutszeugnis ausgestellt, ein Zeugnis der Armut an Erfahrung. Als Direktor einer höheren Mädchenschule ist er allerdings weniger in der Lage Beobachtungen, die in dieser Frage aufklärend wirken können, zu machen. Aber hätte er solche nicht vielleicht früher machen können? denn nach einer Bemerkung S. 5 muß er früher an einem Gymnasium unterrichtet haben.

Doch hören wir ihn noch ein Stückchen weiter. Die Konfusion, wie sie im ersten Passus hervortrat, und die Kühnheit des zweiten sind kombiniert in folgenden Worten, S. 13: „Herr Dir. Uhlig zweifelt auch, ob die Eltern dem entsprechenden Rat der Schule immer gehorchen würden. Als ob es sich um einen den Eltern zu erteilenden Rat handelte, wenn die Söhne, weil sie in den neueren Sprachen das Pensum der Quarta nicht bewältigt haben, von dem Eintritt in die Gymnasialtertia ausgeschlossen werden. Hier wird es sich doch einfach um ein Gesetz handeln, das den Schuldirektoren in Verbindung mit ihren Lehrerkollegien untersagt, sprachlich unbegabte Schüler in das Gymnasium aufzunehmen." Worauf als vorbildliche Analoga die Gesetze des Schulzwanges, der allgemeinen Wehrpflicht und das über die Bedingungen für den einjährigen Militärdienst zitiert werden.

Ich denke, wenn die Schüler das Pensum der Quarta im Französischen und Englischen nicht bewältigt hätten, würden sie auch in die reale Untertertia nicht aufgenommen werden dürfen. Bei solchen aber, welche aus der Quarta promoviert sind, soll der Eintritt in die gymnasiale Untertertia durch irgend ein Gesetz verhindert werden können, wenn den Lehrern der Knabe nicht hinreichend begabt für die lateinische Linie erscheint, die Eltern jedoch den Versuch machen wollen, ob er dieselbe nicht durchmachen kann? Das wäre nicht bloß ungerecht, sondern unmöglich. Möglich ist in öffentlichen Schulen in dieser Beziehung entgegen dem Wunsche der Eltern nur, daß, wer das Pensum einer Klasse nicht absolviert hat, nicht versetzt wird.

Und nachdem sich die Besprechung von drei Stellen aus Rohl's Buch ungewollt zugleich zu einer Einsichtnahme in zwei Eigenschaften des Verfassers gestaltet hat, so sei auch ein Belag für eine dritte, für einen dritten charakteristischen Besitz des „Erfinders der Einheitsschule" hinzugefügt. Ich meine den Luftballon der Selbstgefälligkeit, mit dem er so glücklich ist sich weit über andere Sterbliche zu erheben und auf sie herab zu blicken.

Wenn ich dem Lehrer der Quarta für viele Fälle die Fähigkeit absprach, über die Begabung seiner Schüler zu gelehrten Berufsarten ein sicheres Urteil zu fällen, und ebenso die Macht, seinem Urteil Nachachtung zu verschaffen, so nennt Rohl das einen „Appell an die Verstandesschwäche" der in der Konferenz Versammelten, den sie schweigend hingenommen hätten. Und nachdem er im Weiteren den Abt Uhlhorn, den Fürstbischof Kopp und Dir. Jäger hingerichtet, zeigt er dem Publikum seiner Leser die Köpfe derselben mit folgenden Worten S.32: „Wer in einer der vorliegenden Fragen sich nicht vollkommen sicher fühlt [sicher — wie Rohl], der hat zu schweigen, zu hören und zu lernen [von Rohl] und nicht mit vermeintlichen Gedan-

kenblitzen und mit abenteuerlichen Behauptungen sich vorzudrängen [vor Rohl]. Wer das dennoch thut, der muß erfahren, daß es noch Leute giebt, die ihm auf die Finger sehen und die Korrektur vornehmen, weil sie das für ihre Pflicht halten. Wie hier geschehen ist."

Möchte Herrn Rohl zu seiner eigenen Zufriedenheit und zur Erheiterung seiner Mitmenschen diese Selbstüberzeugtheit alle Zeit erhalten bleiben und der Ballon nicht etwa eines Tages platzen.

G. Uhlig.

Nuovi scritti pedagogici di P. Villari.

Firenze 1891. Sansoni. 374 S.

Der Titel ist gewählt mit Rücksicht auf die Scritti pedagogici di P. Villari, die 1868 zu Turin bei Paravia erschienen und deren Hauptinhalt gebildet wird durch einen ebenso anregenden wie genauen Bericht über den Elementarunterricht in England und Schottland.

Der hier von einem jüngeren Kollegen gegebene Auszug aus den Nuovi scritti aber wird, denken wir, allen unsern Lesern sehr willkommen sein. Thatsächlich ist in wenigen ausländischen pädagogischen Schriften der jüngeren Zeit so viel Wahres gesagt und mit so zutreffenden Worten. Ganz besonderen Wert aber erhalten alle diese Ausführungen durch den Umstand, daß der Autor ein Mann mit so umfangreichen Beobachtungen und von so maßgebender Bedeutung für das Unterrichtswesen eines großen Staates ist. Red.

In den „Neuen pädagogischen Schriften" ist eine Reihe von Abhandlungen und Parlamentsreden des jetzigen italienischen Unterrichtsministers vereinigt, die vom Jahre 1865 bis 1887 erschienen. Mit glänzender Darstellung verbindet der Verfasser eine ins Einzelnste gehende Kenntnis des Schulwesens in Italien und den übrigen Kulturstaaten Europas. Schon lange bevor er zur Leitung des italienischen Unterrichtwesens berufen wurde, hat er mit lebhafter Teilnahme und hervorragendem Verständnis die Entwicklung der Schule, besonders der Mittel- und Hochschule verfolgt, und zu ihrer Umgestaltung im eigenen Lande mitgewirkt. Es ist für uns interessant und lehrreich, das Urteil des genialen Historikers über manche Fragen zu hören, die jetzt auch bei uns viel erörtert werden, besonders seine trefflichen Ausführungen über das Ziel des Gymnasiums und den Bildungswert der klassischen Sprachen.

Daß dem Verfasser auch die Hebung des Volksschulwesens am Herzen liegt, zeigen viele einzelne Bemerkungen in fast allen Aufsätzen; speziell dem „Handarbeitsunterricht in der Elementarschule" ist der erste Aufsatz gewidmet.

Der Verf. erstattet hier Bericht über eine im Sommer 1887 nach der Schweiz, nach Deutschland, Dänemark, Schweden und Belgien unternommene Reise, deren Ziel die Prüfung dieses Unterrichtsfaches zum Zwecke seiner eventuellen Einführung in den italienischen Schulen war. In Deutschland hat er Dresden, Leipzig, Berlin und Osnabrück besucht. Am ausführlichsten berichtet er über die schwedischen Handarbeitsschulen. In der mustergültigen Anstalt der Herren Abrahamson und Salomon in Nääs hat er auch italienische Lehrer getroffen, die sich an einem praktischen Kurse beteiligten. Verf. wünscht, daß in solchen Anstalten dauernd Ferienkurse für Lehrer gehalten werden möchten, die sich die Fähigkeit erwerben wollten, den Handarbeitsunterricht zu erteilen. Nicht aber schlägt er vor, diesen Unterricht in enge Verbindung mit der Schule zu bringen oder gar ihn in den Lehrplan aufzunehmen.

Da die Arbeiten in Holz, die sich überall als die zweckmäßigsten erwiesen hätten, mindestens die Kräfte eines elfjährigen Schülers verlangten, so sei wenigstens an eine Einführung in die italienische Elementarschule schon aus dem Grunde nicht zu denken, weil der Besuch der Schule bis zu diesem Alter in Italien noch nicht gesetzlich verlangt sei.

„Das Mittelschulwesen in Deutschland und Italien" ist der Titel des zweiten Aufsatzes, der im Jahre 1865 erschien. Verf. war damals Leiter der scuola normale in Pisa, in der die Mittelschullehrer praktisch vorgebildet wurden. Als solcher wollte er vor allem die deutschen Mittelschulen, besonders die Gymnasien kennen lernen, denen nach dem Ausspruche hervorragender deutscher Universitätsprofessoren die wissenschaftliche Überlegenheit der Deutschen mehr zu verdanken sei, als den Universitäten selbst. Bevor er manche Mängel im italienischen Mittelschulwesen bespricht, zeichnet er den Zweck der Gymnasien mit folgenden Worten: „Es handelt sich nicht darum zu wissen, ob die Kenntnis des Griechischen im praktischen Leben nützlicher sei, als die des Deutschen oder umgekehrt, und ob man aus dem gleichen Grund die Mathematik der Philosophie vorziehen muß u. s. w. Die Frage dreht sich um einen Punkt von höherer Wichtigkeit. Vom 11. bis zum 19. Jahre bildet sich der Charakter, und der Geist entwickelt sich; der Jüngling soll nicht nur ein bestimmtes Maß nützlicher Kenntnisse erwerben, sondern er soll besonders lernen zu urteilen, zu denken. Hier liegt der Kernpunkt der Frage. Man kann also die Gegenstände nicht nach ihrem praktischen und materiellen Nutzen wählen; man muß vielmehr allen andern die vorziehen, welche, während man sie sich aneignet, zugleich dazu beitragen, die Kräfte der jugendlichen Geister zu entfalten. Wenn es auch gelingt, mir zu beweisen, daß der zukünftige Advokat für seinen Beruf die Geometrie gar nicht nötig hat, und daß er sie vollständig vergessen wird, so werde ich deshalb nicht zugeben, daß jenes Studium ihm nicht sehr nützlich und vielleicht notwendig gewesen ist!"

Besonders mit Rücksicht auf die, welche nach Absolvierung der Mittelschule die Universitätsstudien nicht ergreifen, deren Zahl in Italien eine noch viel größere ist, als bei uns in Deutschland, ist dieser Zweck der Gymnasien nie zu vergessen. „Sie bilden die große Gesellschaftsklasse, welche zwischen dem Volk und denen steht, die die geistige Führung der Völker haben; durch sie gelangen die Ideen der obersten Gesellschaftsklassen zu den untersten; sie sind der Kitt, welcher Einigkeit giebt und den Körper der Nation zusammenhält."

Die schlechten Resultate der italienischen Gymnasien der damaligen Zeit führt der Verfasser zunächst darauf zurück, daß der Unterricht auf allen Stufen zu theoretisch betrieben wird. Er macht dies klar an dem Beispiel eines Professors der italienischen Sprache, der wohl die Litteraturgeschichte von Dante und Petrarca bis Alfieri und Manzoni durchnehme, häufig Vorschriften über die Kunst des Schreibens gebe, aber die Schüler fast nie selbst schreiben lasse. Im Gegensatz dazu führt er aus, in welchem Umfang in deutschen Gymnasien geschrieben, vom Lehrer korrigiert und bis ins Einzelnste die Fehler besprochen würden. Doch giebt der Ver-

fasser zu, daß oft auch die italienischen Lehrpläne schuld sind. Wenn z. B. für die dritte Lycealklasse verlangt wird: lyrische und elegische Dichtung der Römer, didaktische Dichtung, Satiren, Episteln, Epigramme, Fabeln und Idyllen der Römer, die Jurisprudenz und die Grammatik bei den Römern, — wie kann der Lehrer nach Absolvierung dieser Gegenstände noch Zeit für praktische Übungen finden?

Einen zweiten Grund für die schlechten Resultate findet der Verfasser in der Art und Weise, wie die Professoren ernannt und behandelt werden. Während in Deutschland die Ernennung eines Professors an das Bestehen einer Prüfung geknüpft sei, erfolge diese in Italien oft nach Willkür. Bitten und Empfehlungen, besonders Beeinflussungen hinsichtlich der Versetzungen würden nicht mit der nötigen Strenge zurückgewiesen. „Jedes Jahr finden Versetzungen von einem Ende des Staates zum andern statt, keiner bleibt fest; die Schule nimmt keinen Charakter an, hat keine Überlieferung, die länger als ein Jahr dauert. Keine Methode wird genügend erprobt. Welches das beste oder schlechteste Gymnasium in Italien ist, kann man nie wissen, weil dasjenige, welches heute gut ist, morgen vielleicht sehr schlecht sein wird."

Dazu kommt die schlechte Bezahlung der Professoren; deshalb meint der Verfasser, man solle weniger Professoren ernennen, diese aber mehr beschäftigen und besser bezahlen.

In längerer Ausführung spricht der Verf. über den Charakter der Deutschen, um daraus Vorzüge und Mängel des Unterrichtswesens herzuleiten. Ob er in jeder Beziehung recht hat, wollen wir dahin gestellt sein lassen. Es ist ja seit dem Jahre 1865 in Deutschland vieles anders geworden, und die Thatsachen haben manche Behauptung des Verfassers widerlegt, manche Vermutung glänzend bestätigt.

Über die deutschen Schulen spricht er mit der größten Hochachtung. „Jedesmal, wenn ich einer Lektion beiwohnte, schien mir die Schule ein Tempel. Niemals sah ich einen Akt von Ungeduld oder von Langweile, und die beste Disziplin wurde ohne Strenge aufrecht gehalten, weil es keinem in den Sinn kam, daß man in der Stunde an etwas anderes als die Stunde denken könne." Diese über die Maßen günstige Auffassung ist nur so zu erklären, daß der Verfasser stets vortreffliche Lehrer gehört und daß ihm zugleich immer die nichts weniger als musterhafte Disziplin vieler italienischer Schulen vorschwebte.

Die Trefflichkeit der deutschen Gymnasien schreibt er vor allem auf Rechnung der „bewunderungswürdigen" Behandlung der griechischen und lateinischen Schriftsteller. Allerdings tadelt er am Übersetzen, daß man nur die exakte Übersetzung wünsche und nicht darauf sehe, daß dieselbe auch zugleich schön sei, daß man zu wenig sich bemühe, das Kolorit des Originals und seine Kraft nachzuahmen. Nun, in dieser Richtung haben die deutschen Gymnasien seit 30 Jahren wohl alle entschiedene Fortschritte gemacht: insonderheit, daß die Übersetzungen aus dem Griechischen und Lateinischen in wirklich gutem Deutsch gegeben werden müssen und zugleich Übungen im deutschen Ausdruck sein sollen, ist ein jetzt allgemein anerkannter Satz.

Der Verfasser setzt am deutschen Gymnasium aus, daß es mehr Gelehrte bilde, als praktische Männer erziehe. Wir möchten glauben, er hat diese Meinung nach 1865 wenigstens modifiziert; und wenn sein Wunsch, daß Deutschland, in Freundschaft mit Italien, seine Einheit wieder gewinnen möge, sich zu unserer und der Italiener Freude so glänzend erfüllt hat, so schreibt Villari jetzt vielleicht einen guten Teil dieses Erfolges doch auch dem in den deutschen Gymnasien gepflegten Geiste zu.

In dem dritten Aufsatz: „Die klassischen Mittelschulen und die Universitätsschulen für das Lehramt“[1]) verlangt der Verfasser zunächst, daß der Elementarunterricht bis zum 12. statt bis zum 9. Jahre ausgedehnt werden solle. Auch die technischen Schulen ließen viel zu wünschen übrig; aber der Ansturm richte sich hauptsächlich gegen die klassischen Mittelschulen, obgleich gerade sie nach der Ansicht urteilsfähiger Männer (wie Betti, Brioschi, Cremona) besser seien als die übrigen. Vitelli habe in seinem Berichte über den Stand des Lateinischen an den Lyceen eine von Jahr zu Jahr fortschreitende Besserung konstatiert, so daß die ungünstigen Stimmen des Publikums in keiner Weise zu rechtfertigen seien. Ebenso sei ein Fortschritt im Griechischen und in der Mathematik zu verzeichnen.

Da man aber trotz dieses günstigen Urteils über die Resultate der Lyceen immer von neuem den Wunsch nach Änderung hörte, besonders nach Abschaffung des Griechischen, so wurden kompetente Leute befragt: von diesen wollten 169 die obligatorische Beibehaltung des Griechischen, 60 wollten es fakultativ machen, nur 6 beantragten Abschaffung.

Trotzdem dauern, sagt V., die Angriffe fort. Bei dem berechtigten Tadel der Leistungen mancher Schulen, besonders auch von Probeschulen, glaubt man, indem man das Tadelhafte sehr übertreibt, die Nützlichkeit der klassischen Sprachen bestreiten zu sollen. Die Gegnerschaft erwächst aber auch aus dem Umstand, daß ein großer Teil des Publikums diese Studien selbst nicht getrieben und infolge dessen für überflüssig hält, ohne daran zu denken, daß die kommende Generation die vorhergehende in manchem übertreffen solle.

„Ich kann versichern“, sagt im Gegensatz hierzu der Verf., „daß meine tiefe Überzeugung zugunsten der klassischen Studien daher stammt, daß ich in meiner langen Erfahrung an der Universität gesehen habe, wie sehr den andern die überlegen sind, welche ernstlich diese Studien getrieben haben, die in unsern Tagen [d. h. in den Tagen von Villaris Jugend] im Niedergang begriffen waren. Und sie stammt auch daher, daß ich öfter habe sehen müssen, was mir fehlt.“

Villari spricht dann von früheren Angriffen gegen den klassischen Unterricht. „Das Geschrei ist alt. Es fing im 18. Jahrhundert an. Es ist begreiflich bei denen, die die Vergangenheit zerstören wollten und meinten, die Gesellschaft auf der Grundlage der reinen Vernunft rekonstruieren zu können. Aber wir haben die Folgen des Experimentes gesehen, das in Frankreich gemacht wurde, wo man um-

---

[1]) Derselbe wurde zuerst 1889 in der Nuova antologia, terza serie, vol. XIX. S. 483 ff. unter dem Titel Istruzione secondaria gelesen. Red.

kehren mußte, weil man einsah, daß der Verfall der klassischen Studien den Verfall der Litteratur und der nationalen Kultur mit sich führte." „Wir glauben, daß es nötig ist, die Vergangenheit zu kennen, um die Gegenwart zu kennen, die von ihr stammt, um uns selbst zu erkennen, in denen die Vergangenheit in einer oder der andern Art umgebildet fortlebt."

Auch in England und Deutschland ist der gleiche Kampf entbrannt. Der mächtige Fortschritt der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer hat die großen Erfolge in der Industrie geschaffen und in ihrem Gefolge einen neuen Stand, der jetzt herrscht, weil er Reichtum hervorbringt. „Was liegt ihnen am Griechischen und Lateinischen, an der reinen Mathematik? Sie haben keine Zeit zu verlieren, sie müssen schnell machen, in der Gegenwart, nicht in der Vergangenheit leben. Sie wollen neuere Sprachen, neuere Geschichte, Naturwissenschaften mit ihrer Anwendung."

Die Industrie wollte auch ihre Schulen, von der Kunst- und Handwerksschule bis zu den Polytechniken mit Universitätscharakter. Diese Schulen treten in Wettstreit mit den Lyceen. Eine Vereinigung beider ist in Italien so wenig möglich, als es in Frankreich der Fall war. Als man auch in England über die Vereinigung dieser Schulen beriet und unter andern auch Gladstone befragte, erklärte er sich zunächst als einen entschiedenen Gönner der klassischen Studien und fügte hinzu: „Man muß die beiden Systeme auseinander halten; sonst kommt man zu einem Kompromiß [trasazione], der den Charakter beider zerstören wird."

Über den Zweck der Gymnasien oder Lyceen und über die alten Sprachen äußert sich Villari folgendermaßen:

„Das Lyzeum geht von der Ansicht aus, daß es vor allem nötig ist, den Geist zu bilden, zu erziehen und zu stärken. Das Übrige wird dann von selbst kommen. Und zu diesem Zwecke glaubt es, daß die Sprachen vor den exakten Wissenschaften, die es jedoch nicht ganz ausschließt, den Vorzug verdienen. In einer Sprache, in einer Litteratur liegt all das, was ein Volk empfunden, gedacht, erlitten hat. Indem der Geist damit erzogen wird, wird er frei gemacht und entfaltet sich nach allen Seiten. Eine solche Erziehung ist nicht nur dem uomo di lettere, sondern auch dem der exakten Wissenschaften nützlich, weil sie in dem Jüngling die Erfindungsgabe, die schöpferische Kraft erhöht, welche, wenn auch in sehr verschiedener Weise, der scienziato nicht weniger nötig hat als der Dichter. Das Lyzeum zieht den neueren Sprachen die alten vor und besonders die griechische, weil sie einfacher, ursprünglicher und origineller ist. Sie ist, wie neulich Bonghi geschrieben hat, das natürliche Produkt des Geistes eines fast ganz von fremdem Einfluß freien Volkes und befruchtet den Geist der Völker, mit denen sie in Berührung kommt. Wie sie die lateinische Litteratur in all dem genährt, was das Beste in ihr ist, so hat sie auch die unsrige gefördert; ja sie hätte viele Fehler der unsrigen geheilt, wenn es ihr gestattet gewesen wäre, dieselbe mehr in ihrer Macht zu behalten, als sie gethan oder gekonnt hat." „So schrieb auch Bigot in seinem Buch über das Mittelschulwesen vor kurzer Zeit, daß er, wenn er einen Sohn gehabt, ihn mit den klassischen Studien erzogen hätte; und

wenn er unbedingt eine von den alten Sprachen hätte opfern müssen, er die lateinische der griechischen geopfert haben würde, denn dieser en tout cas, je donnerais le rôle principal.“ [1])

„Aus denselben Gründen zieht die klassische Schule die alte Geschichte vor, ohne die neuere zu versäumen. Ist sie auch zeitlich weiter entfernt von dem Schüler, so ist sie seinem Verständnis doch näher. Romulus, Remus, die Horatier, die Curiatier, die dreihundert Spartaner erwecken seine Aufmerksamkeit viel mehr, als alle Päpste und Kaiser des Mittelalters, als alle Heroen der Renaissance, der Reformation oder der französischen Revolution. Die Sage und die Mythologie sind jetzt die Sprache seines Geistes. Er versteht viel besser als wir Minerva, welche aus dem Haupte des Zeus kommt, die Aurora, die den Himmelsraum durchfährt vor dem Wagen Apollos. Diese sind für ihn, wie sie es für die Griechen gewesen, wirkliche und lebende Personen. Indem er in die alte Welt eintritt, tritt er in eine der seinigen ähnliche, aber viel glänzendere und poetischere ein. Warum ihn der Jugend des Geistes berauben, die so sehr notwendig ist, um die kraftvolle Reife des Verstandes im modernen Menschen zu bilden? Ist dieser nicht in Italien mit dem Wiederaufleben der klassischen Studien, aus der Vereinigung der heidnischen Bildung mit der christlichen entstanden? Finge man damit an, unsern Jüngling in die moderne Welt einzuführen, indem man die alte beiseite ließe, so hieße dies nichts anderes, als ihn inmitten der Gesellschaft reifer Männer erziehen. Die exakten Wissenschaften sind aus dieser Schule nicht ausgeschlossen, aber auch sie treten nur ein, um den Verstand zu erziehen. Auch von der Mathematik wird so viel gegeben als notwendig ist, um die Gewohnheit des strengen Denkens mitzuteilen, von den Naturwissenschaften so viel als geeignet ist, den Schüler zur Beobachtung der äußern Welt, zur Kenntnis der experimentellen, induktiven Methode zu erziehen. Die modernen fremden Sprachen sind im Prinzip nicht ausgeschlossen, aber es wird nur der Teil zugelassen, welchen die Grenzen der Zeit gestatten. Nützlich sind für den Schüler alle Kenntnisse, aber notwendig sind ihm jetzt nur die, welche seinen Geist erziehen, indem sie ihn nach allen Seiten entwickeln, diejenigen, welche den Menschen bilden. Und deshalb nannte man die klassischen Schulen humanistische Schulen. Den Rest wird der Schüler dann von selbst lernen, in den Büchern oder auf der Universität. Ein solches System kann man annehmen oder verwerfen, aber man soll nicht wagen, es mit Flickereien zu verbessern, die es zerstören.“

Diese klassische Bildung ist allerdings nicht allen zugänglich, und der nivellierende Geist neuerer Zeit verlangt mehr die Bildung, die allen zu gute kommt. Man will den Sieg der Demokratie auch in der Bildung, „aber,“ sagt der Verfasser, „man will den Sieg der Demokratie und der Gleichheit und läßt dabei oft beiseite jene Dämme, jene Fesseln und Zügel, welche allein den Triumph der Demokratie dauernd und fruchtbar an wahrem Glück für die Nation machen . . . . Daß die klassische Schule allen offen steht, und zwar in Italien fast ganz umsonst, das ist Demokratie, aber sie zu unterdrücken oder zu ändern, um denen einen Ge-

[1]) Questions d'enseignement secondaire. Paris, Hachette 1886. S. 116.

fallen zu erweisen, welche sie nicht benutzen wollen oder können, ist weder Demokratie noch Gerechtigkeit. Wenn man sonst alle Unterschiede und künstlichen Privilegien zerstört, so muß man wenigstens jene Unterschiede bestehen lassen, welche die Natur unerbittlich geschaffen hat, und vielmehr aus jener geistigen und moralischen Überlegenheit Nutzen ziehen, welche wenigen beschieden ist und die, ohne jemand zu schaden, allen nützen kann."

„Ein Hauptvorwurf, den man den Lyzeen macht, ist der, daß man nicht gut italienisch schreiben lernt, und man schiebt die Schuld auf das Griechische und Lateinische. Daß es auf den technischen Schulen [Realschulen] noch schlechter damit steht, wo die klassischen Sprachen fehlen, davon spricht niemand. Ein glänzender Stil ist nur wenigen Bevorzugten gegeben. Eine fest normierte Sprache, wie z. B. in Frankreich, giebt es in Italien noch nicht. Vieles andere trägt dazu bei, die Schreibart zu verschlechtern; aber die klassischen Studien, richtig betrieben, können hier nur die Besserung noch fördern, die man trotz alles Schreiens seit etwa 30 Jahren wahrnimmt."

„Alle Schuld an den schlechten Erfolgen giebt man den Professoren, ohne sich nach anderen Gründen umzusehen." Über deren pekuniäre und soziale Stellung äußert sich dabei der Verfasser so: „Sie mühen sich ab vom Morgen bis zum Abend, schlecht bezahlt, wenig geachtet, noch schlechter behandelt. Gezwungen zu kämpfen mit der Unwissenheit der Familien, mit den Anmaßungen der Politiker, mit der Maßlosigkeit der Lokalpresse, müssen sie sehr oft nach einem langen Leben voll Arbeit in das Grab steigen mit dem Gedanken, Frau und Kinder im Elend zurückzulassen. Und was soll man sagen, wenn das Ministerium, ohnmächtig, gewissen Pressionen zu widerstehen, sich gezwungen sieht, sie von einem Ende Italiens an das andere zu versetzen, im Interesse des Dienstes, wie es heißt. Manchmal muß sich der arme Professor von alten Eltern trennen, welche er ernährt, eine Haushaltung auflösen, um eine andere zu gründen mit einem finanziellen Verlust, von dem er sich nicht mehr wird erholen können. Und wenn er einer von denen ist, welche in den Studien, in der Familie und in der Schule begraben leben, wer verteidigt ihn, wer hilft ihm? Ich gestehe, daß, wenn ich einen von diesen treffe und unsere, der Universitätsprofessoren, Lage, welche ebenfalls drückend scheint, mit der eines Mittelschulprofessors vergleiche, der sehr viel mehr arbeitet und leidet, um dem Staat einen nicht weniger nützlichen Dienst zu erweisen, ich gestehe, daß ich mich da nicht freimachen kann von einem Gefühl der Demütigung und Bewunderung. Und es scheint mir, daß das Land, wenn es zu arm ist, um die Professoren der Lyzeen gebührend zu bezahlen, wenigstens so anständig sein könnte, sie ein wenig mehr zu achten."

Am Schlusse dieses Aufsatzes aber lesen wir die beherzigenswerten Worte: „Man muß bedenken, daß in dieser wie in vielen anderen Sachen wir denen weniger Gehör schenken müssen, welche schreien, und mehr denen, die arbeiten."[1]) Und: „Die Schule wird nur gedeihen, wenn das Land verstehen

[1]) Bisogna pure ricordarsi che in questa, come in molte altre cose, noi dobbiamo dar meno ascolto a coloro che gridano, e più a coloro che lavorano.

wird, sie mit größerer Achtung zu behandeln, und statt sie zu diskreditieren, wie es jetzt thut, verstehen wird, sie im Fortschritt zu unterstützen, indem es mit ihr arbeitet zu gemeinsamem Ziel!"

In dem 4. Aufsatze: „Der Mittelschulunterricht und der neue Gesetzesvorschlag, genehmigt vom Senat (1868)" führt der Verf. zunächst Klage über den häufigen Wechsel der nicht hinlänglich erprobten Unterrichtsgesetze, verlangt eine genaue Enquete über die italienischen Schulen und lobt dann einige Verbesserungen an dem neuen Gesetz, z. B. die Besserstellung der Lehrer in pekuniärer Beziehung und die Möglichkeit für sie, nach Verdienst vorzurücken

Aus der Besprechung der einzelnen Lehrgegenstände, die in den Mittelschulen getrieben werden sollen, sei es uns gestattet auch hier das wörtlich mitzuteilen, was er über den Bildungswert der Sprachen im allgemeinen und den des Griechischen und Lateinischen im besonderen sagt:

„In den Sprachen findet man alle Empfindungen, alle Gedanken, die Geschichte, die Seele und das sittliche Leben eines Volkes. Bei der Lektüre anhalten, um ein Wort zu verstehen, heißt anhalten, um einen Gedanken unter einer bestimmten, sinnlich wahrnehmbaren Form zu verstehen, was gerade das für den Jüngling Notwendige ist. Wenn er eine Sprache lernt und ihre grammatische Bildung prüft, hat er zugleich eine Lektion Logik und Psychologie. Die exakten Wissenschaften erziehen einige Fähigkeiten des Geistes, bewegen ihn nach einer einzelnen Richtung. Die Sprachen dagegen erwecken ihn, bewegen ihn und entwickeln ihn nach allen Richtungen. Sie setzen alle Fähigkeiten in Bewegung und erziehen sie. Daher kommt es, daß die Realschulen, die das Griechische und Lateinische aufgeben, immer die modernen Sprachen an ihre Stelle setzen, und zwar nicht allein wegen des praktischen Nutzens, sie zu sprechen, sondern noch mehr wegen der Notwendigkeit, eine fremde Sprache und Litteratur als Werkzeug einer gründlichen Bildung zu haben. Viele können sich nicht überzeugen, daß man dies alles nicht auch mit der eigenen Sprache erreichen könne. Aber sie ist, wie Dr. Villans sagte, nicht weit genug von dem Auge des Geistes entfernt. Eine Sprache ist eine geistige Welt, ist eine ganze Kultur. Und wie die Gegenstände, die man jeden Tag sieht, die Stadt, in der wir geboren sind, nicht mehr in uns Neugierde und geistige Thätigkeit erregen und wir das Bedürfnis haben, in ferne, von den unsrigen verschiedene Länder zu reisen, um die Heimat besser kennen zu lernen, so ist der Übergang von einer Sprache in eine andere eine Reise von einer Welt in eine andere, und die erzieherische Bedeutung dieses Ganges wächst im Verhältnis der Schwierigkeiten, welche wir überwinden müssen. Alle stimmen darin überein, daß nichts unsere Fähigkeit, die eigenen Gedanken zu fassen und auszudrücken, so sehr bildet, als das Übersetzen von einer Sprache in die andere, und um so mehr, wenn diese Schwierigkeiten bieten, die uns zwingen, dabei anzuhalten. Das Erlernen des Französischen wird uns so leicht, daß wir es lernen, ohne viel zu überlegen; aber der, welcher das Deutsche lernt, hat eine ganz andere geistige Übung gemacht. Und deshalb vermindert die Schwierigkeit

einer Sprache nicht die erzieherische Kraft, sondern erhöht sie, zwingt zu einer viel wirksameren Übung, wie ein Marsch über die Alpen mehr übt als einer in der Ebene. Von diesem Punkte aus fängt man an, die Nützlichkeit des Lateinischen und Griechischen und die dem Erlernen dieses letzteren beigelegte Wichtigkeit einzusehen. Das Latein macht einen so großen Teil des Italienischen aus, daß es für uns unverzeihlich wäre, es nicht zu kennen, aber es ist für uns ein weniger wirksames Bildungsmittel, eine Übung, die einerseits zwar nützlicher für uns ist, doch weniger erziehende Wirkung hat, als für die Engländer und Deutschen, die, um es zu lernen, aus der Welt, in welcher sie geboren sind und leben, herausgehen müssen."

„Aber die klassischen Sprachen haben auch einen innern Wert, der bewirkt, daß sie den Vorzug verdienen. Ihr Bau und ihr Organismus ist viel harmonischer, ästhetischer in seinen Teilen. Sie wurden geschaffen, als alle Eindrücke des Menschen noch lebhafter waren, und das ganze Leben jener Völker war gerade mit der Bildung der Sprachen beschäftigt. Wenn wir heute unter das Landvolk gehen müssen, auf die Berge von Pistoja, um die lebensvollsten und poetischesten Formen der toskanischen Sprache zu finden, so versetzen uns die alten Sprachen zu den ersten Quellen der selbstthätigen Jugend des Menschengeschlechts. Die neueren dagegen, die von jenen abgeleiteten, sind abstrakter, weniger ursprünglich. Daher ist keine Übung so nützlich, uns zu Herren über unsere eigene Sprache zu machen, als der Versuch, Teile aus den großen Schriftstellern des Altertums zu übersetzen. Das Griechische ist außerdem der hauptsächlichste Stamm der ganzen heutigen Philologie, aller Studien über die Altertümer, über die Ursprünge der Kultur des Abendlands und ihrer Beziehungen zum Orient. Griechenland ist das Zentrum der Weltkultur. Aber die neueren Bücher, welche von ihm sprechen, geben uns nur die neueren Ansichten darüber und sind wie Reisebeschreibungen, deren Lektüre von der Ausführung der Reise sehr verschieden ist. Die Übersetzungen von Homer und Sophokles zeigen uns den Geist Griechenlands durch die Linse des modernen Denkens. Nur die Lektüre jener Schriftsteller in ihrer ursprünglichen Sprache bringt uns in nahe Berührung mit dem Geiste Griechenlands selbst. Und dieses Gebiet ist am geeignetsten, die Einsicht und die Bildung des Jünglings zu verfeinern, weil es ihn zu den fruchtbaren Quellen der ursprünglichen Humanität führt, als das Menschengeschlecht noch jung war, als dessen dauernder Zustand der war, welcher für den Jüngling ein vorübergehender ist, von dem er sehr bald zur modernen Reflexion übergehen soll."

„Und wenn Jemand später sich mit den klassischen Sprachen gar nicht weiter beschäftigt, wird ihm das Studium derselben gleichwohl nützlich gewesen sein."

So kommt Villari zu dem Ergebnis: „Die klassischen Schulen würden wieder verlangt werden, wenn wir sie schließen würden."

Bei aller Begeisterung für die alten Sprachen aber erkennt der Verf. den Wert der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse voll und ganz an. Doch die Behauptung, daß sie allein und nicht auch die klassischen Studien den Mann für die Praxis des Lebens gut vorbereiteten, widerlegt er mit dem Hinweis auf die großen englischen Staatsmänner.

Den Schluß der Sammlung bildet eine Parlamentsrede vom November 1886 über die Änderungen, welche in dem Gesetz über die Universitätsbildung vorgeschlagen waren.

Mannheim. Ph. Kautzmann.

Michel Bréal, De l'enseignement des langues anciennes.

Paris 1891. 154 S.

Dies treffliche Büchlein besteht aus einer Reihe von Vorträgen, welche der ebensowohl in der Pädagogik wie in der Sprachforschung rühmlichst bekannte Verfasser kürzlich an der Sorbonne gehalten hat. Es soll und wird die angehenden und wohl auch manchen schon erfahrenen Lehrer zum Nachdenken über einige der wichtigsten Unterrichtsfragen anregen. Es wird sie aber sofort auch reichlich belehren, indem es ihnen eine Fülle von feinen Bemerkungen und fruchtbaren Gedanken über jene Gegenstände vorlegt. Das Ganze ist übrigens durchaus praktisch gehalten, und auch auf die bescheidensten Verrichtungen des täglichen Unterrichts einzugehen verschmäht der gelehrte Verfasser nicht. Seine Beobachtungen hat er an den vielen Anstalten zu sammeln Gelegenheit gehabt, zu welchen ihm seine hohe amtliche Stellung und sein reges Interesse für Unterrichtsfragen jeglicher Art stets Zutritt gewähren. Den Nutzen daraus zu ziehen, war Sache seines scharfen, durch kein Vorurteil getrübten, überall auf das Wesentliche gerichteten Blickes.

Die sechs Vorlesungen haben folgende vier Fragen zum Gegenstande: 1. Warum lernt man Latein? 2. und 3.: Der lateinische Unterricht in der Vergangenheit. 4. Formale Geistesbildung. 5. und 6.: Die Schulübungen (Lateinschreiben, Lateinlesen u. s. w.). Zum Schluß werden dem künftigen Lehrer einige pädagogische Ratschläge allgemeineren Inhaltes mit auf den Weg gegeben.

Der historische Rückblick gewährt in der Kürze ein anschauliches Bild vom lateinischen Unterricht aller Zeiten in Frankreich sowohl als in Deutschland. Daß die erste und die in der vierten Vorlesung behandelte Frage trotz ihrer engen Zusammengehörigkeit auseinander gerissen sind, mag man bedauern, sofern die formale Geistesbildung doch gerade ein Hauptvorteil des sprachlichen Unterrichts ist. Verursacht ist die Trennung wohl dadurch, daß der Begriff der formalen Geistesbildung sich aus der geschichtlichen Betrachtung ergiebt oder doch mit ihrer Hülfe erst recht faßlich wird.

Die beiden letzten Vorlesungen werden den deutschen Leser vornehmlich dadurch interessieren, daß sie einen deutlichen Einblick in den Betrieb des Unterrichts in Frankreich gewähren; aber auch mancher Wink wird ihm trotz der sehr verschiedenen Verhältnisse nicht weniger nützlich sein als dem französischen Kollegen.

Am meisten wird die Freunde des humanistischen Gymnasiums der lebhafte Protest erfreuen, den Bréal gegen diejenigen erhebt, welche ihn zum Gegner des altsprachlichen Unterrichts stempeln wollen. Bekanntlich ist ein Buch von ihm, welches einen rationelleren Betrieb des Unterrichts empfahl, mit ein Stützpunkt derjenigen Reform geworden, welcher wir neben einigen Fortschritten doch auch eine beträchtliche Schwächung des Unterrichts im Griechischen und Lateinischen zuschreiben müssen. Dies letztere Ergebnis rechnen ihm nun die einen als Schuld, die anderen als Verdienst an. Es ist ihm damit wie so manchen anderen ergangen; er selbst tröstet sich mit Bentley in der Phalarisangelegenheit. Br. würde, wenn man unsere altklassische Bildung über Bord würfe, darin einen unersetzlichen Verlust und zwar ganz besonders für Frankreich erblicken. Auf alle Fälle aber würde, meint Br., eine solche Umwälzung doch eine lange Zeit, etwa einen guten Teil des 20.

Jahrhunderts in Anspruch nehmen. So lange nun der klassische (d. h. in Frankreich im wesentlichen der lateinische) Unterricht noch erhalten bleibe, müßten doch Feind und Freund vernünftigerweise wünschen, daß er so fruchtbringend wie möglich wirke. Und eben zur Erfüllung dieses Wunsches beizutragen, sind die vorliegenden Vorträge bestimmt. Ja, der Verfasser hofft, daß es tüchtigen und richtig unterwiesenen Lehrern gelingen werde, die Austreibung der Alten aus der Schule wesentlich zu verzögern oder ganz und gar zu verhüten[1]). Denn nichts schade der humanistischen Schulbildung mehr als ungeschickte Vertreter, und ihre schlimmsten Feinde seien manchmal nur in Folge verkehrten Verfahrens eines einzigen Lehrers dazu geworden. Schon aus dieser Klugheitsrücksicht würde er vor jederlei Übertreibung und Pedanterie warnen, vor nutzloser, ja oft schädlicher Erschwerung der Aufgaben, vor Einmischung ungehöriger Gelehrsamkeit in den Unterricht u. dgl. m., wenn ihn dazu nicht ebensowohl sein praktischer Sinn und seine Liebe zur Jugend drängten. Nur glaube man ja nicht, daß Br. sich hierin von dem bekannten Geschrei der unberufenen Jugendbeglücker beeinflussen lasse. Mit aller Entschiedenheit fordert er festes Einlernen der Anfangsgründe und zu dem Zweck frühen Beginn des lateinischen Unterrichts. Wiederholt kommt er hierauf zurück und widerlegt namentlich die Meinung, daß die Muttersprache erst gründlich erlernt werden solle, und ebenso die Forderung, daß eine neuere Fremdsprache an Stelle des Lateinischen als erstes Bildungsmittel treten solle, mit eindringlichen Gründen.

Wie man es von einem so erfahrenen und bedächtigen Anhänger des altsprachlichen Unterrichts nicht anders erwarten wird, ist Br. der Gründung und Pflege lateinloser Schulen durchaus günstig. Nachdem er gezeigt hat, wie gleichzeitig in Preußen von allerhöchster Seite eine moderne, von Sedan nach Marathon zurückblickende Bildung zur Pflege nationaler und loyaler Gesinnung, in Frankreich von entgegengesetzter Seite ein ebenso moderner, bei der französischen Revolution einsetzender Unterricht zur Befestigung patriotischer und demokratischer Denkweise gefordert werde, hält er es für richtig, so mächtigen Strömungen sich nicht entgegenzustemmen. Weit entfernt aber, daraus eine Stütze für den Wahn der Einheitsschule zu entnehmen, fährt er vielmehr mit folgenden Worten fort: „Eine weise Obrigkeit wird solche Forderungen durch größere Mannigfaltigkeit der Schulen zu befriedigen beflissen sein, ohne deswegen nun allen sofort denselben Rang und eine Gleichberechtigung zuzuerkennen, die sich erst durch Erfolge zu rechtfertigen hat; aber soviel ist gewiß, daß die Verhältnisse der Neuzeit zu verschiedenartig, die Zahl der zu höherer Bildung berufenen jungen Leute zu groß ist, als daß eine einzige Schulgattung, wie sie im Mittelalter und im 17. Jahrhundert bestanden hat, ferner allen Ansprüchen zu genügen vermöchte."

Montpellier. Max Bonnet.

Bericht der norwegischen Unterrichtskommission.[2])

Der vorläufige Bericht der Unterrichtskommission liegt jetzt vor und ist zunächst den höheren Schulen, den öffentlichen wie privaten, zur Begutachtung übersandt worden. Bei dem brennenden Stand der Schulfrage in Deutschland dürfte ein kurzer

---

[1]) Wir denken mit Villari (s. oben S. 135): Le scuole classiche sarebbero chieste di nuovo, quando le avessimo chiuse. Red.

[2]) Udkast til en forandret ordning af det höiere skolevaesen. Af den ved kgl. resolution af 8. september 1890 til en revision af bestemmelserne om det höiere skolevaesen nedsatte kommission. Kristiania 1891. Die Kommission bestand aus 8 Mitgliedern.

Die Frage nach der Stellung der klassischen Sprachen innerhalb der Schule bildet, wie vorauszusehen war, den Mittelpunkt der ganzen Vorlage, und ihre Erörterung läßt die prinzipiellen Gegensätze zwischen den Ansichten der einzelnen Kommissionsmitglieder am schärfsten hervortreten. Es ist zunächst die Frage, auf welcher Altersstufe die Teilung in eine klassische und eine reale Linie durchzuführen sei. Bei der jetzigen Ordnung tritt diese Teilung in der 4ten Mittelschulklasse (Normalalter 12 Jahre) ein. Eine Minderheit (Voß, Horst) wünscht, um die völlige Einheit der Mittelschule durchzuführen, die Teilung in das Gymnasium hinauszuschieben. Latein soll nach dem Stundenplan von Voß in den drei Gymnasialklassen in zusammen 23 wöchentlichen Stunden gelehrt werden (jetzt sind es im Gymnasium und in der Mittelschule 49 Stunden), Griechisch in den zwei obersten Klassen 12 Stunden (jetzt 21) fakultativ statt des Französischen. Horst eliminiert das Griechische und teilt dem Lateinischen in den zwei obersten Klassen 18 Stunden zu. Voß findet, daß die Schule ihrer Aufgabe auf diesem Gebiete genügt, wenn sie die Möglichkeit bietet, Lateinisch und Griechisch in der für wissenschaftliche Fachstudien nötigen Ausdehnung zu lernen. Horst will das Lateinlernen im Gymnasium beibehalten wissen, weil nach seiner Ansicht diese Sprache noch für die universelle Kulturentwicklung eine solche Bedeutung habe, daß es für viele, die eine weitergehende Bildung wünschen, namentlich wenn sie wissenschaftliche Studien beabsichtigen, von Interesse sein könne, schon auf dieser Stufe sich die Fertigkeit anzueignen, eine prosaische Darstellung mit ziemlicher Leichtigkeit zu lesen, und er verwahrt sich ausdrücklich (in ziemlich überflüssiger Weise) dagegen, daß damit eine klassische Bildung, über deren Wert er auf seine Ausführungen in der Storthingsdebatte am 1sten und 2ten Mai 1889 hinweist, beabsichtigt werde.

Die Mehrheit der Kommission spricht ihre unbedingte Würdigung der klassischen Sprachen und Litteraturen als Bildungsmittel in den folgenden Worten aus: „Die Zeit ist noch nicht gekommen, wo kein Jüngling sich dazu aufgefordert fühlt, die Sprachen zu studieren, welche (nach den Worten Madvigs) diejenigen, die eine universelle Bildung und Orientierung in der Kulturentwickelung an und für sich oder als Voraussetzung für spätere Fachstudien anstreben, zu dem allseitigen Ursprung der gemeinschaftlichen europäischen Kultur heranführen, zu Litteraturen, in denen die geistigen Aufgaben nach allen Richtungen gestellt und bearbeitet, alle Darstellungsformen entwickelt worden sind, — zu einer Kulturwelt, die überall die Grundlage und Voraussetzung der modernen bildet, und woher unzählige, immer und immer an die Sprachen erinnernde Fäden von Vorstellungen und Institutionen zu uns hinüberleiten.“ Es wird als Ziel des klassischen Unterrichts bezeichnet, die Schüler zum innerlichen Verständnis des Typischen im Leben und Denken des Altertums dermaßen anzuleiten, daß dieses Verständnis als die Grundlage einer tieferen, mehr unmittelbaren Auffassung der Jetztzeit in ihrem Zusammenhange mit dem Altertum und ihrer charakteristischen Verschiedenheit von demselben dienen kann. Dieses Ziel könne aber nicht erreicht werden, wenn der Lateinunterricht nicht schon in der Mittelschule anfange. Die Einheitlichkeit der höheren Knabenschule sei bei uns in einem Umfange durchgeführt, wie beinahe in keinem anderen Lande. Es

sei weder erforderlich, noch sei es gerecht, dieses Prinzip so streng festzuhalten, daß ein klassisches Gymnasium nahezu unmöglich gemacht werde. Ein solches sei aufrecht zu erhalten, um dasselbe Prinzip der freien Wahl zu wahren, kraft dessen die Teilung der Schule einst durchgeführt wurde.

Es ist zu bedauern, daß die Mehrheit bei diesen Ansichten von der pädagogischen Bedeutung und dem kulturellen Werte der klassischen Studien dennoch sich zu Konzessionen hat bewegen lassen, die das oben angegebene Ziel als nahezu unerreichbar erscheinen lassen. Nach der Vorlage wird das Latein von 49 bis auf 34, das Griechische von 21 auf 19 Stunden herabgesetzt. Es wird dies teils durch die Notwendigkeit motiviert, für Lehrgegenstände wie Deutsch, Geographie und Naturkunde im Lateingymnasium Platz zu schaffen, teils und wesentlich ist es durch die angestrebte Verbindung der höheren Schule mit der Volksschule bedingt. Wie oben dargestellt, erheischt diese Verbindung die Hinausschiebung des Deutschunterrichts vom Anfang des 10ten bis auf das 12te Lebensjahr, und es ist davon nur die weitere Folge, daß der Lateinunterricht erst im 14ten Jahre anfangen kann. Bei dieser beschränkten Stundenzahl wird es dennoch nach der Ansicht der Mehrheit möglich sein, die Schüler mit einer Auswahl klassischer Autoren in nahezu derselben Ausdehnung wie jetzt bekannt zu machen. Es wird zu diesem Zwecke für das Lateinische auf eine Beschränkung sowohl des grammatischen Unterrichts, namentlich in den oberen Klassen, als der schriftlichen Übungen zu Gunsten eines erweiterten Studiums der Litteratur hingewiesen.

Um ferner einem vielfach ausgesprochenen Wunsch entgegenzukommen, stellt die Mehrheit das Griechische als wahlfrei hin. Die neue Gymnasialordnung würde demnach 3 Linien umfassen: 1. Realgymnasien, den deutschen Oberrealschulen entsprechend, 2. Lateingymnasien, d. h. nach deutschem Sprachgebrauch Realgymnasien, 3. Latein-griechische Gymnasien = den deutschen humanistischen Gymnasien, doch mit starkem Zurücktreten der klassischen Disziplinen. Die Kommission setzt die Errichtung der beiden ersten Linien an allen Staatsschulen voraus. Für die letzte findet sie nur an den drei Kathedralschulen in Kristiania, Bergen und Trondhjem neben den anderen Linien einen Platz. Wo sonst ein Schüler durch Privatunterricht sich das Griechische aneignen möchte, darf er auf Dispensation von einer entsprechenden Stundenzahl der realen Disziplinen rechnen. Noch füge ich hinzu, daß die Organisation den Übertritt von der 1sten Klasse des Lateingymnasiums in die 2te des Realgymnasiums ermöglicht. Die letzte Entscheidung kann demnach in das angehende 17te Jahr hinausgeschoben werden. Die erste Gymnasialklasse [= deutscher O. II] wird überhaupt derart gestaltet, daß die Möglichkeit, durch fakultatives Hinzufügen praktischer Disziplinen sie als eine Realklasse zu benutzen, offen gehalten wird.

Unter den übrigen Neuerungen hebe ich noch hervor, daß Religion, woran sich als neuer Unterrichtsgegenstand Ethik anschließt, auch bei der Abiturientenprüfung ausscheidet. Während bei der jetzigen Ordnung der Unterricht im Gymnasium sich auf die Geschichte des Altertums, der skandinavischen Länder und eines modernen Kulturvolkes beschränkt, wird künftig eine Übersicht der Universal-

geschichte zu Grunde gelegt, an die sich dann ausführlichere Behandlung einzelner Epochen der politischen Entwickelung oder der Kulturgeschichte, namentlich des Altertums und der Neuzeit anschließen wird. Im Realgymnasium werden die englischen Schreibübungen beschränkt, während Deutsch in demselben Umfang wie im Lateingymnasium betrieben wird. Auf die Klagen über Überbürdung der Schüler wird in verschiedener Weise Rücksicht genommen. So wird die Anstellung eigener Schulärzte in Vorschlag gebracht. Die Abiturientenprüfung wird dadurch erleichtert, daß in der Mathematik, der Geschichte und im Lateinischen beim Übertritt in die II. Gymnasialklasse [= unserer U. I] eine vorläufige Prüfung in einem Teil des Pensums veranstaltet wird. Ferner werden die Jahresexamina abgeschafft und die Dauer der Unterrichtsstunden auf 45 Min. beschränkt. Als neuer Unterrichts- und Examengegenstand kommt in der Mittelschule Handfertigkeit hinzu.

Der Gesamtcharakter der neuen Organisation wird aus dem unten folgenden Stundenplan ersichtlich sein.[1]) Für den Vergleich mit der bestehenden Ordnung verweise ich auf die im vorigen Heft dieser Zeitschrift abgedruckten Stundenpläne.

Der letzte Abschnitt des Berichts legt die Ansichten der Kommission über eine Reform der höheren Töchterschulen und die damit zusammenhängende Frage nach einem gemeinschaftlichen Unterricht von Knaben und Mädchen in den höheren Schulen dar. Wesentlich aus ökonomischen Gründen ist diese Schulform bei uns in dem letzten Dezennium mehrfach in kleineren Gemeinden eingeführt worden, und zwar im Großen und Ganzen mit befriedigendem Ergebnis. Die Kommission befürwortet die Beibehaltung der bestehenden Schulen dieser Art und die allmähliche Errichtung neuer an Orten, wo die Einfachheit und Durchsichtigkeit der Verhältnisse das System am wenigsten bedenklich macht, findet aber in Anbetracht der abweichenden physischen und geistigen Anlagen der Geschlechter eine völlige Gemeinschaftlichkeit des Unterrichts nicht angemessen und stellt für derartige Mittelschulen einen Stundenplan auf, worin der Kursus für die Mädchen auf ein Jahr verlängert und die tägliche Unterrichtszeit um eine Stunde verkürzt erscheint. Dagegen wird der Eintritt in die Gymnasien den Mädchen nach bestandener Mittelschulprüfung unbedingt eröffnet.

Die ganze oben in ihren Grundzügen dargestellte Organisation bietet, wie leicht zu ersehen ist, der Kritik zahlreiche Angriffspunkte. Das Streben, jeder pädagogischen Anschauung gerecht zu werden, hat zu einem Ergebnis geführt, das voraussichtlich keine befriedigen wird. Den Gegnern der humanistischen Bildung wird der Entwurf des Herrn Horst jedenfalls annehmbarer erscheinen, und in humanistischen Kreisen wird man sich darüber nicht täuschen, daß mit der Genehmigung der geplanten Organisation der klassischen Bildung, wie sie bisher aufgefaßt worden ist und sonst überall noch vorwiegend aufgefaßt wird, bei uns der Todesstoß gegeben sein würde. Äußerungen der Kommissionsmehrheit weisen auch darauf hin, daß der

[1]) Aus typographischem Grunde folgt dieser Stundenplan hinter unserer Nachschrift. Red.

entworfene Bau nicht als der denkbar vollkommenste, sondern als der unter den gegebenen Verhältnissen einzig ausführbare betrachtet wird. Die Kommission bemerkt S. 38, daß sie gebunden gewesen sei durch die Rücksicht darauf, daß sie ein Staatsschulsystem zu entwerfen gehabt, wobei die Verbindung der niederen und höheren Schulformen und die erleichterte Benutzung derselben in erster Linie zu berücksichtigen gewesen sei. Sie spricht auch dafür, daß durch das Gesetz den Privat- und Gemeindeschulen eine gewisse Freiheit, sich mit Beibehaltung ihrer vollen Berechtigung etwas anders zu gestalten, gesichert werden soll. Am widerstrebendsten schließt sich Herr Holck der Kommissionsmehrheit an. In einer längeren Ausführung äußert er sein Bedenken gegen das namentlich für die klassische Linie folgenschwere Hinausschieben des fremdsprachlichen Unterrichts bis auf das 12te Jahr und hebt entschieden hervor, daß die höhere wie die niedere Schule darauf einen berechtigten Anspruch hat, sich nach Maßgabe ihrer eigenen Ziele organisieren zu können. Es ist zu hoffen, daß in den Gutachten der Schulbehörden dieser Standpunkt mit Energie festgehalten werden wird.

Kristiania im August 1891.

P. Östbye.

Nachschrift. Eines der fachmännischen Gutachten, und ein in dem gehofften Sinne gehaltenes, wird im Auszug unser nächstes Heft bringen.

Da **Madvig** von der Mehrheit der norwegischen Kommission (siehe oben S. 140) als Zeuge für den hohen pädagogischen Wert der klassischen Sprachen angeführt wird, andrerseits aber desselben Mannes Autorität öfter von den Gegnern des humanistischen Unterrichts angerufen wird, so scheint es am Platz zu sein, hierauf bezügliche Worte des bekannten Philologen aus dem Nachtrag zu seiner Abhandlung über „die grammatischen Bezeichnungen" anzuführen (Kleine philol. Schriften v. M. Leipzig 1875, S. 285—290). Denn in deutscher Sprache hat er sich an dieser Stelle über die Bedeutung des lateinischen und griechischen Schulunterrichts am deutlichsten ausgesprochen.

Madvig hält zwei für diesen Unterricht geltend gemachte Gründe nicht für stichhaltig: 1) die Meinung, daß das Altertum eine ethisch bessere und größere Zeit gewesen und daß die alten Litteraturwerke unerreichte und unerreichbare Muster der Darstellung seien, denn über beide Behauptungen lasse sich wenigstens ins Unendliche streiten; 2) die Ansicht, daß durch die Beschäftigung mit den klassischen Sprachen eine wesentlich andere Geistesgymnastik erzielt werde, als durch diejenige mit modernen. Und unzweifelhaft hat er ja Recht, wenn er sich gegen die übertreibende Idealisierung der antiken Menschheit und Litteratur wendet, bei der die Schattenseiten und Mängel vollkommen übersehen werden; wogegen uns durchaus nicht richtig erscheint, die mit den klassischen und die mit den modernen Sprachen anzustellenden Geistesübungen gleichzustellen. Denn das Verhältnis der ersteren zu unserer Muttersprache ist in so hohem Grade verschieden von dem zwischen dieser und den modernen Fremdsprachen herrschenden, daß auch die pädagogische Wirkung des altsprachlichen und die des neusprachlichen Unterrichts wesentlich verschieden sein müssen. In sehr treffender Weise hat dies z. B. noch jüngst der Professor am Stuttgarter Realgymnasium Dr. G. Planck in seiner Schrift über „das Lateinische in seinem Rechte als wissenschaftliches Bildungsmittel" ausgeführt. Und Madvig selbst spricht S. 276 der genannten Abhandlung so, daß er die schärfere Schulung des Geistes durch die alten Sprachen durchaus anerkennt, und will diese Wirkung nur nicht einem stärkeren logischen Gehalt des Lateinischen und Griechischen zugeschrieben sehen, sondern der größeren Schwierigkeit ihrer Erlernung: „das gründliche Studium der alten Sprachen fordert eine strenge Logik und übt daher, richtig ge-

trieben, im logischen Denken; wenn aber diese Forderung bei ihnen wirklich bis zu einem gewissen Grade stärker ist als bei den anderen, so liegt der Grund nicht darin, daß ihr Bau an sich mehr logisch ist, sondern darin, daß er uns fremdartiger ist, und daß wir diese Sprachen nicht durch bloße Übung von Leuten, die das vollständige, sichere Sprachbewußtsein in sich tragen, erlernen können."

In anderer Hinsicht aber hält Madvig ohne Einschränkung fest an der hohen Schätzung des altklassischen Unterrichts als eines Elements der wissenschaftlichen Vorbildung. Die wichtigsten dahin zielenden Worte des zitierten Nachtrages sind: „Die wahre Bedeutung des Studiums der alten Sprachen liegt darin, daß sie, selbst zwei große Fakta der alten Kultur, die Bedingung jeder autoptischen Betrachtung der alten Welt und Kultur an sich und in ihrer Verbindung mit uns sind, und daß diese autoptische Betrachtung ein überaus wichtiges und notwendiges Element in der vollen Aneignung neuerer Kultur mit freiem Bewußtsein über sie und freier Bewegung in ihr ist. . . Die alte Kultur ist eine primitive, aus den ersten relativ voraussetzungslosen Keimen hervorgegangene und zugleich diejenige, die von uns durch große Umwälzungen und Gegensätze getrennt, doch die umfassende, überall sichtbare, gemeinschaftliche Grundlage der neueren, komplizierten Kultur in Vorstellungen, Instituten, Wissenschaften und Kunst ausmacht. Um sich der Befangenheit in der uns umgebenden Gestaltung des Lebens und der Vorstellungen zu entziehen, um sich zur Betrachtung unserer Kultur als eines gewordenen Ganzen und der Wege dieses Werdens zu erheben, um die Anschauung von der Einheit und Kontinuität des menschlichen Kulturlebens zu erreichen, um den Geist, der überall [in der Jetztzeit] künstlichen Gestalten und aus bunten Bruchstücken des Überlieferten zusammengesetzten Vorstellungen begegnet, sich an den ersten und einfachsten Formen orientieren und erquicken zu lassen, — findet man das wesentlichste Mittel in der von Jugend an gewonnenen, ob auch beschränkten Bekanntschaft mit jener primitiven Kultur, jenem einfacheren Leben und Vorstellungskreis. Aber diese Bekanntschaft muß eine autoptische, selbstgewonnene, nicht auf Erzählung Anderer beruhende Anschauung umfassen, und diese erhält man nur, wenn man die Stimme der Alten selbst vernimmt und ihre Vorstellungen in ihrer eigentümlichen Begrenzung an bestimmte Wörter geknüpft empfängt. Und diese Wörter, diese Sätze werden dann die Merkmale und Fäden, durch welche wir die kontinuierliche Fortpflanzung, die successive Modifikation und gänzliche Umformung der Vorstellungen verfolgen und uns des Zusammenhanges der Kultur immer aufs Neue auf unendlich vielen Punkten bewußt werden können. Hier nehmen dann auch die alten Sprachen selbst einen bedeutenden Platz als Objekt der Betrachtung ein, in ihrer allgemeinen Form als ein großes Zeugnis weitverbreiteter Völkerverwandtschaft, in ihrer speziellen Entwicklung als Trägerinnen und Zeugen der geistigen Thätigkeit der Griechen und Römer."

Wenn nach diesen Äußerungen Madvig weit entfernt ist, für die Stürmer gegen den humanistischen Schulunterricht ein Bundesgenosse zu sein, insbesondere nicht für die, welche sagen: „Kenntnis des Altertums und der antiken Litteratur ist ganz schön; aber Lektüre von Übersetzungen reicht dafür hin und ist sogar besser," — so ist andererseits nicht zu leugnen, daß er insofern den klassischen Schulstudien einen schweren Schaden zugefügt, als wesentlich mit durch ihn das Hinaufschieben des lateinischen Unterrichts in mittlere, des griechischen in obere Klassen in den skandinavischen Ländern veranlaßt worden ist. Daß hiermit dieser Unterricht auf eine schiefe Ebene gebracht war, auf der er mit Naturnotwendigkeit immer weiter hinabgleiten und dem Ausgang des Gymnasiums zugedrängt werden mußte, zeigt sich jetzt in allen drei Reichen vollkommen deutlich, und wenn Äußerungen und Vorschläge, wie sie jetzt in der norwegischen Unterrichtskommission aufgetreten sind, von den Feinden der humanistischen Bildung werden beklatscht werden, so sind sie, allerdings in anderem Sinne, auch uns höchst wertvoll, als klarredende Zeugnisse gegen die noch immer von guten Freunden dieser Bildung gehegte Meinung: es werde bei einer Organisation, die der bisherigen skandinavischen ähnlich ist, gelingen, die klassischen Schulstudien, auch die griechischen, lebenskräftig zu erhalten.

G. U.

Stundenplan
der norwegischen Unterrichtskommission

für eine 4-klassige Mittelschule mit Gymnasium im Anschluß an die 1ste und 2te Abteilung der Volksschule.

(Die Klassen I—IV der neuen Mittelschule entsprechen der III—VI der bestehenden.)

	Mittelschule. a. Englische Linie; b. Lateinlinie.				Gymnasium. a. Realgym.; b. Lateingym.; c. Lateingriechisches Gymnasium.					
								c		
Klassen	I	II	a. III b.	a. IV b.	a. I b.	a. II b.	a. III b.	I	II	III
Religion . .	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1
Muttersprache	5	5	4	4	3	5	4 — 5	3	5	4
Deutsch . .	5	6	5	5	3	2	3	3	2	3
Englisch . .	„	„	6 — „	6 — „	4 — „	3 — 2	3 — 2	„	(2)*	(2)
Latein . . .			„ — 6	„ — 6	„ — 6**	„ — 8	„ — 8	6	8	8
Französisch .	„	„	„	„	6	3	3	„	„	„
Griechisch . .	„	„	„	„	„	„	„	6	6	7
Geschichte . .	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Geographie .	2	2	2	2	1	1	1	1	„	„
Naturkunde .	2	2	2	3	3	2—2	3—2	3	(2)*	(2)
Mathematik	4	6	5	5	4	3—2	3—2	4	2	2
Zeichnen . .	2	2	2	2	2 — „	2—„	2—„	„	„	„
Schreiben .	2	1	„	„	„	„	„	„	„	„
Summa . .	27	29	30	30	30	30	30	30	30	30
Gesang . .	1	1								
Leibesübungen (Gymnastik u. Handfertigkeit; Gesang) . .	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Gesamtsumme	34	36	36	36	36	36	36	36	36	36

*) Zwischen Englisch und Naturkunde wird den Schülern die Wahl gelassen.

**) Schüler, die, nachdem sie die Lateinlinie der Mittelschule und der ersten Gymnasialklasse durchgemacht, ins Realgymnasium überzutreten wünschen, folgen dem Unterricht dieser Linie mit Ausnahme des Englischen (in dem sie mit den Schülern der Lateinlinie unterrichtet werden) und des Zeichnens (worin sie in Klasse II und III in einer wöchentlichen Stunde besonders unterrichtet werden).

Die neuesten Änderungen im russischen Gymnasial-Lehrplan.

Das Wintersemester des Jahres 1890/91 wird in der Geschichte der russischen Gymnasien bleibende Bedeutung dadurch erhalten, daß in ihm zuerst die Neugestaltung des Lehrplans der Gymnasien in Kraft getreten ist. So wenig Erfahrung bis jetzt damit gemacht ist, so läßt sich doch die große Tragweite der Neuerungen nicht verkennen. Die Sache verhält sich folgendermaßen.

Am 1/13. Juli 1890 ließ das Unterrichtsministerium durch eine Mitteilung im „Regierungsanzeiger" verkünden, daß die am 12/24. Juni von demselben gemachten Änderungsvorschläge vom Staatsrate gründlich geprüft und nunmehr die Allerhöchste Bestätigung erhalten hätten. Der neue Unterrichtsplan vermehrt den Religionsunterricht um 3 Wochenstunden, den Geschichtsunterricht um 1 Wochenstunde, ebenso die Physik. Der russische Unterricht erhielt mit Einschärfung seiner großen Bedeutung gleichfalls 3 Stunden mehr, und endlich sind Schönschreiben und Zeichnen obligatorisch geworden und mit 8 Wochenstunden bedacht. Vermindert ist die Zahl der Wochenstunden für die alten Sprachen um 10 (in allen Klassen zusammengenommen), so daß das Lateinische jetzt 43, das Griechische 33 Stunden hat; für Geographie um 2 Wochenstunden und für Mathematik um 1 Wochenstunde.

Die Gesamtzahl der Wochenstunden in den russischen achtklassigen Gymnasien ist dieselbe geblieben, nämlich für diejenigen Schüler, die sowohl deutsch als französisch lernen, 225, was durchschnittlich 29 Wochenstunden für jede Klasse giebt. Weil aber die Mehrzahl der Schüler nur eine neuere Sprache lernt, so ergiebt sich 206 als Gesamtzahl der Wochenstunden in den 8 Klassen.

An und für sich sind diese Änderungen nicht so bedeutend; aber die sie begleitenden Anordnungen des Unterrichtsministeriums lassen deutlich erkennen, woran man mit der Entwicklung des altklassischen Schulunterrichts in Rußland ist. Es ist besonders hervorzuheben, daß von nun an Übersetzungen aus den alten Sprachen ins Russische bei den Maturitätsprüfungen zu machen sind; griechische und lateinische Arbeiten fallen fort. Sodann wurde im Zirkular ausgeführt, daß die Grammatik der alten Sprachen nicht mehr dieselbe Bedeutung besitze, wie einst: sie müsse in den oberen Klassen wegfallen, und die dadurch freigewordenen Stunden sind in der Weise unter andere Unterrichtsgegenstände verteilt, wie wir eben berichteten. Die Hauptsache bei der Erlernung der alten Sprachen soll von jetzt an die Erfassung des Inhalts der antiken Autoren bilden. Indes soll man zugleich die Formvollendung derselben im Russischen nachzuahmen versuchen. Zu diesem Zweck werden besonders die stilisierten Übersetzungen aus alten Autoren warm empfohlen, ja streng angeordnet. Besondere Aufmerksamkeit wird sodann dem Russischen zugewendet: man solle jede Unterrichtsstunde zu einer russischen zu machen bestrebt sein; es sei daher wünschenswert, daß die alten Sprachen und das Russische wenigstens auf den untern Stufen in den Händen desselben Lehrers sich befinden. Auch sollen zum altklassischen Unterricht nur diejenigen Lehrer zugelassen werden, welche das Russische vollkommen beherrschen.

Das sind in Kürze die wichtigsten Punkte im neuen russischen Unterrichtsplan. Es sei noch hinzugefügt, daß das Unterrichtsministerium für Körperpflege und Handfertigkeitsunterricht sehr energische und wirksame Maßregeln bereits getroffen hat.

Auch nach anderer Richtung ist bei uns auf dem Gebiet der Pädagogik in der letzten Zeit manches Neue zu Tage getreten. Es sind mehrere neue Zeitschriften gegründet, die bereits einen guten Ruf genießen. Unter ihnen sei vor allen Dingen genannt das Journal allgemein pädagogischen Inhalts „Russische Schule" unter der geschickten Leitung des gelehrten Historikers und Pädagogen in

St. Petersburg Gurewitz. Sodann sei hervorgehoben das Spezial-Organ für Gymnasial-Pädagogik „Gymnasija" unter der Redaktion des gelehrten Philologen und Pädagogen Jantschewetsky in Reval; wegen seiner besonderen Vorzüge ist dieses Journal vom gelehrten Komitee des Unterrichtsministeriums der besonderen Beachtung der Lehrer empfohlen. Weiter sind zu nennen die „Schulrevue" in Odessa und das „Organ für das Erziehungswesen", herausgegeben vom Arzt Pokrowsky in Moskau.

Trotzdem bedeutende Männer für die altklassische Bildung eintreten, kann man nicht umhin für sie besorgt zu sein. Schon bei den jüngsten Verhandlungen im Staatsrate über den neuen Plan verlangte die Mehrheit der Mitglieder desselben eine Verminderung des altsprachlichen Unterrichts um 16 Stunden, nicht um 10 (70 statt 86 Stunden) und Einführung der Naturgeschichte, die mit 6 Stunden bedacht sein sollte.*) Ferner ist nicht ohne Bedeutung das tägliche Schelten der Presse auf die alten Sprachen und das Rufen nach einer „durchgreifenden Reform". Freilich sind ihre Waffen abgenutzte Lanzen aus den ausländischen Rüstkammern, namentlich der deutschen. Das schwedische Schulsystem wird in den Himmel gehoben und weit über das deutsche gestellt: „in Deutschland, heißt es in einem solchen Artikel, ist durch das Bismarck'sche Regime das Bildungswesen zurückgeblieben: es hat zu verwesen angefangen". Die Leute glauben es gern, wenn man ihnen Neues anpreist, besonders in Rußland, wo jeder „Intelligente" mit Etwas unzufrieden sein muß. Gewinnt einmal diese Richtung die Oberhand auch in maßgebenden Kreisen, so wird man mit den alten Sprachen aufzuräumen suchen. Jetzt hat man das Gefühl, daß das russische klassische Gymnasium mit dem deutschen steht und fällt. Daher die Spannung, mit der man auf die in Berlin zusammentretende Konferenz blickt.

27. November 1890. Sergius Nicolajeff.

Die griechische Frage in England.

Es ist auch in deutschen Zeitungen von einer Verhandlung englischer Schuldirektoren am Ende des vorigen Jahres die Rede gewesen, in der darüber verhandelt sein sollte, ob der griechische Schulunterricht weiter aufrecht zu erhalten sei. Ich denke, es wird unsere Leser interessieren, aus dem Brief eines Teilnehmers der Versammlung Näheres zu erfahren. Derselbe schrieb uns dann auch nach der die griechische Frage betreffenden Abstimmung des akademischen Senats in Cambridge, an welcher er ebenfalls teilnahm. Es ist der Headmaster von Bath College, Herr T. W. Dunn. Der erste Brief stammt aus dem Anfang des Oktober. Red.

Bei der Versammlung der Direktorenkonferenz zu Oxford im Dezember 1890 sprach Dr. Welldon von Harrow zu Gunsten einer Petition an die Universitätsbehörden, in der dieselben ersucht wurden, das Griechische als unerläßliche Bedingung für die Bachelorprüfung fallen zu lassen. Er sagte, es gebe Schüler, denen es durch ihre Unkenntnis des Griechischen schwer oder sogar unmöglich gemacht würde, die Vorteile einer akademischen Bildung zu genießen, und behauptete, daß das Wenige von griechischen Kenntnissen, welches von der Universität verlangt werde, nicht genüge, um erziehlich zu wirken. Dr. Welldon bestritt ebensowenig, wie einer der folgenden Redner, die eigentümliche, hervorragende Bedeutung des Griechischen für diejenigen, welche es auf den Schulen wirklich lernten, und erklärte keineswegs die griechischen Studien auf den humanistischen Schulen herabdrücken, sondern nur diejenigen Schüler entlasten zu wollen, deren Spezialstudien sich nicht

*) Dabei ist es bemerkenswert, daß man diese Neuerung auf Kosten nicht des griechischen, sondern des lateinischen Unterrichts eintreten lassen wollte: das Griechische wurde entschieden in Schutz genommen und von Gegnern des Lateins besonders warm empfohlen.

auf das Griechische erstreckten. Dr. Welldons Antrag wurde von einem andern Redner gekennzeichnet als «a Modern side Relief Bill» [d. h. ein Vorschlag zur Erleichterung der Schüler der modernen Schul-Abteilungen]: es wurde bemerkt, diese Abteilungen seien doch eingerichtet, um für die Schüler zu sorgen, welche nicht die Universität besuchen sollten; und nun werde es als eine Härte hingestellt, daß das Griechische eine Schranke sei, die sie am Universitätsstudium verhindere. Es wurde von mehreren Seiten über den pädagogischen Wert des Griechischen gesprochen und von Rednern, welche in dem Antrage eine Gefahr für das Studium des Griechischen im Allgemeinen erblickten, das Vorgehen der Unterzeichner der „Heidelberger Erklärung" erwähnt. Einige machten geltend, wenn das Griechische nicht mehr von der Universität verlangt würde, so würde es auch bald in einer Menge der kleineren Schulen nicht mehr gelehrt werden, und sehr viele Schüler würden dann keine Gelegenheit haben, es anzufangen. Der Antrag des Dr. Welldon wurde mit einer Stimme Majorität abgelehnt. Die Direktorenkonferenz wird erst im Dezember 1892 wieder zusammentreten. Inzwischen ist die Stimmung gegen einen derartigen Antrag zu Oxford in stetem Wachstum begriffen. In Cambridge wird am 29. dieses Monats [Okt.] eine Debatte darüber stattfinden, ob diese Universität auf eine der beiden klassischen Sprachen verzichten will, wenn als Ersatz ein anderes Fach in der Bachelorprüfung eintritt. Die Freunde des griechischen Unterrichts werden unter der Führung von Dr. Jebb, dem Prof. des Griechischen und eben erwählten Parlamentsmitglied für Cambridge, dieser Neuerung entgegentreten. Sie werden darin von den Professoren der Naturwissenschaft warm unterstützt werden. Aber ob die Mehrzahl derer, die bei einer Abstimmung des Cambridger „Senates" mitzuwirken haben, für Fortdauer der Verpflichtung zum Griechischen stimmen wird, ist recht zweifelhaft. Die Einkünfte der Colleges sowohl in Oxford, wie in Cambridge haben schwer gelitten unter der Entwertung der Ländereien, und da das Einkommen der an den Colleges Angestellten [the college officers] in hohem Maße von der Anzahl der Studierenden [undergraduates] abhängt und da man annimmt, daß jede Erleichterung der Bedingungen für die Immatrikulation manche junge Leute zu den Universitäten führen wird, die gegenwärtig ausgeschlossen sind, so steht zu befürchten, daß die pekuniären Rücksichten der ärmeren und weniger besuchten Colleges nicht ohne Einfluß auf die Entscheidung der Frage sein werden, ob das Griechische zu einem fakultativen Fach für die Immatrikulation gemacht werden soll.

---

30. Okt. 1891.

Die Schlacht ist geschlagen, ein großer Sieg errungen und die Universitäten sollen denen, die keine griechischen Kenntnisse aufzuweisen haben, auch weiterhin verschlossen bleiben. Gestern wurde zu Cambridge dem Senate ein Antrag vorgelegt, er möge den Rang eines bachelor auch denjenigen Studenten zugestehen, welche den Prüfungsanforderungen in einer der beiden klassischen Sprachen genügten, wenn sie für die andere einen noch zu bestimmenden Ersatz böten. Als die alte Sprache, von der man dispensieren könnte, würde sich natürlich in der Praxis das Griechische herausstellen. Die Philister [im Sinne von Utilitarier gebraucht?] mit nur zu vielen Abtrünnigen aus unseren Reihen waren voll Siegesbewußtsein, und der Ausgang des Kampfes war zweifelhaft. Ein lebhafter Broschürenkrieg hatte stattgefunden, und man hatte sich sehr aufgeregt. Als die Stimmen gesammelt und die Zahlen in einer ungewöhnlich großen Versammlung[1]) unter feierlichem Stillschweigen verkündet wurden, stellte sich heraus, daß es 525 Griechen gegen 185 Trojaner

---

[1]) Noch nie soll, nach dem Bericht der Saturday Review vom 31. Okt., das Senatsgebäude eine so große Anzahl von Abstimmenden in seinen Räumen versammelt haben. Red.

waren. Lauter Beifall erscholl aus unserem Lager, und dann gingen wir auseinander in der Hoffnung, nun auf längere Zeit Frieden zu haben. Es ist eine Abstimmung von ausschlaggebender Bedeutung, und die Frage, die mit einer so überwältigenden und so unerwarteten Majorität zu Gunsten des Griechischen entschieden ist, wird wenigstens für eine Generation weder in Oxford noch sonstwo in England von Neuem aufgeworfen werden. Keiner von unseren Gegnern wagte den eigenartigen pädagogischen Wert des Griechischen in Frage zu stellen. Aber sie meinten, daß für Studenten der Mathematik und Naturwissenschaften das Wenige von griechischen Kenntnissen, was man von ihnen fordere, kein Gewinn sei, daß es schlecht gelernt und rasch vergessen würde, sobald es seinen Zweck erfüllt habe, sie durch die previous examination zu bringen. Wir schoolmasters erwiderten, es sei für solche Studenten doch ein Verlust, nichts vom Griechischen zu verstehen, aber daß man sich ihre Dispensation allenfalls gefallen lassen könnte, wenn eine derartige Erleichterung nicht darauf hinausliefe, das Griechische in unseren Schulen allmählich zu beseitigen, da viele Schüler, wenn sie sähen, daß das Griechische an der Universität fakultativ sei, durch die mit seiner Erlernung verbundene Anstrengung dazu geführt werden würden, es nicht anzufangen.

Damit schließen wir für diesen Jahrgang die Mitteilungen aus dem Ausland ab, mit dem Wunsche, daß die Lehren und insbesondere die Warnungen, die die Fremde uns giebt, nicht unbeachtet bleiben möchten. Der nächste Jahrgang soll Mitteilungen auch aus Holland und Ungarn bringen. Red.

Schularbeit und Hausarbeit.

Ein Vortrag von Dr. **Herman Schiller.**[1])

Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1891. 51 S. Preis 60 ₰

Für die Berliner Schulkonferenz hatte Schiller den vorliegenden Vortrag zu Frage 8 (In wieweit ist es, auch bei Verminderung der Gesamtzahl der Schulstunden, möglich, durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, namentlich in den unteren Klassen?) ausgearbeitet. Da er jedoch wegen mangelnder Zeit nur in sehr verkürzter Form gehalten werden konnte, wurde er nunmehr als besondere Schrift veröffentlicht. Jeder vorurteilslose Schulmann und Schulfreund wird dem Verfasser dafür Dank wissen. Frei von einer Nomenklatur, die nun einmal manchem — mag sein mit Unrecht — verdächtig erscheint, frei auch von den Abstraktionen der „wissenschaftlichen" Pädagogik, enthält sie eine Fülle von methodischen Winken, die zum größten Teile nicht erst der Probe bedürfen, sondern am Gießener Gymnasium wirklich durchgeführt werden konnten. Als langjähriger Mitarbeiter H. Schillers bemerke ich mancherlei Gegnerschaft gegenüber, daß die hier besprochenen Vorschläge nicht das fertige Werk eines Augenblicks sind oder überhaupt mit einem Schlage in die Erscheinung traten, sondern als eine Frucht der seminaristischen Thätigkeit gelten dürfen. Wie eine solche das stete Prüfen pädagogischer Maßregeln immer wieder von neuem verlangt, wie diese Thätigkeit nicht zu unfruchtbaren Experimenten an dem wertvollsten Gut, sondern zu ausgestaltender Didaxis geradezu zwingt und somit Heimstätten schafft, in denen nie mechanisch, nie kategorisch, sondern in freier, schöpferischer Weise das Beste zwar nicht erreicht, aber doch erstrebt wird — den Beweis hiefür hat,

[1]) Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei ausdrücklich bemerkt, daß der Herausgeber des „Hum. Gymn." den Schreiber dieses gebeten hat, die obige Schrift zu besprechen, mit der besonderen Begründung, dieser kenne die praktische Verwirklichung der Schiller'schen Ausführungen aus eigener Erfahrung und sei deswegen kompetenter, darüber zu urteilen, als andere.

nicht zum erstenmal, Schiller für Jeden, der sehen will, in dieser Schrift erbracht. Vielleicht ist der praktische Zug, der seinen Arbeiten eigen ist und dessen Wahrnehmung sich noch kein persönlicher Beobachter der thatsächlichen Verhältnisse hat entziehen können, immerhin nicht ungeeignet, manche allmähliche Umgestaltung des Unterrichts in methodischer Hinsicht probabel zu machen. Eine solche ist notwendig, nicht etwa weil die öffentliche Meinung sie fordert, sondern weil sie die Konsequenz historischer und psychologischer Erwägungen und eines gesunden schulmeisterlichen Menschenverstandes ist.

Die Ausführungen H. Schillers sind im wesentlichen folgende: Die Hausarbeit wird durch die Schularbeit nicht entbehrlich. Sie haben beide ihre eigentümliche Bedeutung und ihren besonderen Wert. Allein auch im Sinne der preuß. Ministerial-Verfügungen von 1883 und 1884, mit deren Zweckmäßigkeit nur die Ausführung nicht gleichen Schritt hielt, werden ausgedehntere Körperpflege, Ergänzung des theoretischen Unterrichts durch praktische Arbeit und mehr Raum für freiere Arbeitsthätigkeit (namentlich in den oberen Klassen) gefordert werden müssen. Eine Herabsetzung der Unterrichtszeit ist hierzu weder nötig noch wünschenswert.

Von den drei Grundthätigkeiten, die bei jedem Lernakte durchlaufen werden müssen, wenn ein Wissen, das zugleich Können ist, entstehen soll, den Thätigkeiten des (äußeren und inneren) Anschauens, des Denkens und des Anwendens oder Übens, kann die letzte am frühesten dem Schüler als selbständige, also als häusliche Arbeit zugewiesen werden, von selbständigem Anschauen und Denken dagegen wird vor dem 12. — 14. Jahre keine Rede sein können. Daraus ergiebt sich, daß etwa Untertertia die Klasse ist, in welcher die häusliche Thätigkeit einige Bedeutung zu gewinnen beginnt.

Die Frage, wie durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule verlegt werden kann, wird dahin beantwortet:

1) der Unterrichtsstoff ist überall auf die Elemente des Wissens zu beschränken und dadurch zu vereinfachen.

2) Da Kenntnisse für die geistige Bildung desto größeren Wert haben, je mehr sie durch Schlußfolgerungen aus vorhandenen Kenntnissen oder durch Beobachtung und Anschauung oder durch Verbindung dieser Prozesse zustande kommen, so muß die Erarbeitung von Kenntnissen wesentlich in den Unterricht verlegt, überall durch die intellektuelle Kraft der Schüler herbeigeführt und das gewonnene Ergebnis durchgängig zum Ausgangspunkt für die folgenden Aufgaben gemacht werden.

3) Die einzelnen Lehrstoffe sind in einen organischen Zusammenhang zu bringen und dadurch der Unterricht möglichst einheitlich zu gestalten.

Aus dem, was zur Erläuterung dieser Sätze gesagt wird, verdient namentlich Folgendes hervorgehoben zu werden. Eine Anzahl von Vereinfachungen ergiebt sich von selbst, wenn der jetzt fast allseitig anerkannte Schaden des Fachlehrertums einigermaßen dadurch repariert wird, daß, wie in Gießen, wenigstens eine Annäherung an das Klassenlehrersystem, je nach den wechselnden persönlichen und örtlichen Verhältnissen, erreicht wird.

Eine methodische Behandlung des Sprachunterrichts, die konsequente Anwendung jetzt schon gesicherter Thatsachen und pädagogischer Anschauungen hat ebenfalls von selbst bedeutende Vereinfachungen im Gefolge. Die Behandlung des lateinischen Sprachunterrichts mit Vokabularien, Lesebuch, Schriftsteller, deutschen Übersetzungsbüchern und Grammatik hat eine Überbürdung mit weit auseinander liegendem, unverbundenem Lernstoff und steigende Klagen über die geringen Erfolge erzielt. Aus den Sätzen jedoch, daß der gesamte lat. Unterricht um den Lesestoff zu gruppieren ist, daß zwar, wie jeder Sprachunterricht, so auch der lateinische eine

Schulung in den Denkformen herbeiführt, daß aber der Inhalt der Schriftsteller und die gute Übertragung ins Deutsche die Hauptsache ist und die Grammatik im Dienste der Lektüre zu stehen hat, ergiebt sich weiter: die Vokabularien sind zu beseitigen; alle Übungen, welche die Sprache dem Schüler zum Besitze bringen sollen, sind an den Sprachstoff der Lektüre anzuschließen; mit der Grammatik steht es ebenso. Dies bringt wieder mit sich, daß alle hiermit zusammenhängenden Übungen nur in der Schule stattzufinden haben. Die gewöhnliche Art des Präparierens auf die Lektüre ist vielfach wertlos. Eine selbständige Vorbereitung wird erst bei Caesar eintreten können. Die Schüler erhalten bei dieser Behandlung ein tüchtiges Verständnis der Schriftsteller und eine nicht breite, aber ziemlich sichere Sprach- und Sachkenntnis. Vom Griechischen, Französischen und Englischen gilt das Gesagte noch mehr.

Im deutschen Unterricht kann man die häuslichen Aufsätze wirksam beschränken, indem man öfter, als dies seither geschieht, in allen Fächern kleine freie Arbeiten machen läßt. Sie fördern die Ausdrucksweise in Bezug auf knappen und zutreffenden Ausdruck außerordentlich und zwingen Lehrer und Schüler zu großer Aufmerksamkeit im mündlichen Unterricht.

Empfiehlt sich so eine Beschränkung der schriftlichen Hausaufgaben aus pädagogischen Gründen, so ist dies sicher zu fordern aus hygienischen. Denn durch die Hausarbeit wird die Myopie in der Regel mehr gefördert als durch die Schulthätigkeit.

Im Religions- und Geschichtsunterricht wird viel zu oft noch mechanisches Auswendiglernen gefordert. Hier kann die Hausarbeit zurücktreten und die Zeit zu viel wertvolleren Aufgaben der Selbstthätigkeit verwandt werden.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht sind eigentliche Lernbücher, aus denen der Knabe auswendig lernt, zu verbieten. Ein rechter Unterricht, der teilweise im Freien zu verlaufen hat, läßt die häusliche Thätigkeit hier am ersten als eine freiwillige eintreten.

Die erheblichste Wirkung für die Vereinfachung und Einheitlichkeit des höheren Unterrichts wird die innerliche Verknüpfung des Lehrstoffes ausüben. Dazu dürfen im Unterricht einer und derselben Klasse nur verwandte Stoffe sich befinden. Z. B. bietet der Unterricht der Quinta in Sprachen und Geographie als Zentrum die Heimat in Geschichte und Geographie. Durch gemeinsame Arbeit sind für alle Klassen Zentralpunkte hergestellt, die allmählich bereichert, aber auch wieder vereinfacht werden. Eine eigentliche Hausarbeit ist dafür in der Regel nicht einmal ausführbar. Bei der Stoffauswahl im sprachlich-historischen Unterricht ist die Erwägung maßgebend, daß alle Stoffe dem Ziele einer ernsten vaterländischen, sittlichen und religiösen Gesinnung sich fügen müssen.

Aber auch der häuslichen Arbeit soll ihr Recht und ihr Segen gewahrt bleiben. Nur ist sie zweckmäßiger insofern zu gestalten, als sie soviel als möglich zur Selbstthätigkeit hinführen muß. Schon in unteren Klassen kann das, wenn auch in bescheidenem Maße, geschehen. Die dort notwendigen Wiederholungen können zu Hause durch geforderte Umgestaltung den hier fast gewöhnlichen Charakter des Gedankenlosen verlieren. Namentlich empfiehlt es sich, auf dieser Stufe den deutschen Unterricht für die häusliche Arbeit mehr heranzuziehen. Hier, wo der Inhalt dem Knaben keine Schwierigkeiten bietet, kann man sein Selbstfinden üben und reizen. Eine richtige Benutzung der Schülerbibliothek ist hier besonders wertvoll, wenn man den Schüler zu verweilendem Lesen heranbildet. Auf den höheren Stufen müssen alle Wiederholungsaufgaben Momente enthalten, welche die selbstthätige Arbeit verlangen. Namentlich wird weiter oben die deutsche Dichtung in Bezug auf Anlage eines Stückes, Charakteristik u. s. w. eine unerschöpfliche Fundgrube für wirklich fördernde häusliche Arbeit bieten.

Zu diesen Ausführungen seien dem früheren Mitarbeiter, der nunmehr in der Lage ist, das Mitgefundene und Mitgeschaffene unter anderen Verhältnissen selbstständig auf seine allgemeine Brauchbarkeit und Übertragbarkeit zu prüfen, einige kurze Bemerkungen gestattet:

Seit einem Jahre äußerlich dem Gießener Gymnasium fernstehend, darf ich jetzt wohl aussprechen, daß alle die Vorschläge, die Schiller gemacht hat, dort wirklich durchgeführt sind, daß kein Lehrer durch irgendwelchen Zwang zur Anerkennung jener Grundsätze genötigt wurde, sondern daß alles, was sich dort findet, allmählich, allerdings auf die nie ruhende Anregung des Leiters hin, aber doch in gemeinsamer kollegialer Beratung über das Für und Wider durchgesprochen, erprobt, dann wieder auf Grund der Probe beraten wurde und so den Anspruch von reiflich erwogenen und durch ernste Männer als gut befundenen Maßregeln machen darf. Ich darf aber noch mehr bezeugen. Man hat manchmal die Befürchtung aussprechen hören, daß bei dem von H. Schiller eingeführten Unterrichtsbetrieb auf Stufen, wo es mehr auf eine tüchtige sprachliche Grundlage ankomme, durch das allzustarke Betonen des Sachlichen das Sprachliche über Gebühr zurücktrete, der Wert der eigenen Arbeit als wichtigsten Mittels für die Charakterentwicklung unterschätzt werde, und die Lektüre der Schriftsteller auf oberen Stufen, welche für eine tiefere Durchdringung doch sicherer Kenntnis auch grammatischer und stilistischer Thatsachen bedürfen, Not leide. Da ich durch einen etwa 12jährigen altsprachlichen Unterricht in den oberen Klassen des Gießener Gymnasiums vielleicht vor anderen in der Lage war, die Wirkungen eines veränderten Unterrichtsbetriebs zu beobachten, so muß ich gestehen, daß wir zuweilen in der Prima Jahrgänge hatten, die entweder in den Elementen oder in irgend einem Klassenpensum einen auffallenden Mangel zeigten. Allein bei einem solchen generellen Mangel ließ sich stets die Ursache in einer auf der in Betracht kommenden Klassenstufe zufällig thätig gewesenen mangelhaften Lehrerpersönlichkeit finden. Es war dies zu einer Zeit der Fall, wo vielfach infolge eines von Schiller nicht verschuldeten Mangels an ausreichenden stabilen Lehrkräften die Mitglieder des pädagogischen Seminars in erhöhtem Maße vor genügender praktischer Durchbildung zum Unterricht herangezogen wurden. Übrigens war bei der sonstigen geistigen Schulung der Schüler dieser Mißstand nie derart, daß er nicht bei energischer Inangriffnahme in Kürze beseitigt werden konnte. Jedenfalls brauchten auch in sprachlichen Dingen die Abiturienten des Gießener Gymnasiums den Vergleich mit anderen nie zu scheuen. Als Leiter des philologischen Proseminars, dessen Mitglieder sich aus Gymnasien verschiedener Staaten, nicht nur Hessens, rekrutierten, habe ich fast immer beobachten können, daß die Studenten aus der Schiller'schen Schule die anderen übertrafen. Für die Freunde des lateinischen Aufsatzes kann ich sogar bemerken, daß ich noch bis zuletzt in Prima etwa alle 6 Wochen im Unterricht eine freie lateinische Arbeit zusammenfassenden Inhalts habe schreiben lassen, und daß die Erfolge auch ein kritisches Auge befriedigt hätten. Ich will durchaus nicht in Abrede stellen, daß überall da, wo junge, das Neue mit gewiß lobenswertem Feuereifer erfassende Lehrer nicht durch eine so kraftvolle und arbeitsfreudige Persönlichkeit, wie H. Schiller ist, die rechte Mitte einzuhalten genötigt werden, die Gefahr vorhanden ist, auf unteren Stufen die nun einmal nötige, sichere sprachliche Grundlage zu versäumen. Ich bin auch weiter der Ansicht, daß im untersten sprachlichen Unterricht das Sachliche keinen sehr großen Wert hat. Dort ist auch die neue Form für den Knaben fesselnd, namentlich wenn man überall das Selbstfinden der mechanischen Erlernung vorzieht. Deshalb wird man dort das Sprachliche stärker betonen dürfen, zumal wenn Gemüt und Phantasie in anderen Fächern die rechte Nahrung finden. Aber unbedingt stimme ich der Ansicht Schillers bei, daß die häusliche Arbeit im Lateinischen für den Sex-

taner und Quintaner fast wertlos ist. Man müßte denn gerade einen Privatlehrer oder den Vater, der an dessen Statt eintritt, für ein unbedingtes Erfordernis halten. Hier muß die Schule einüben, zu Hause kann es sich nur um kurze Wiederholungen handeln, die man durch Variieren etwas beleben kann. Auch die Behauptung, welche neulich ausgesprochen worden ist, man falle der Gewöhnung zur Pflichterfüllung in den Arm, wenn man das Lernen möglichst in die Schule verlege, kann mich darin nicht irre machen. Denn diese Pflichterfüllung leistet der kleine Junge alltäglich in anderer Weise und wirksamer als bei der oft unter schweren Opfern erkauften und durch ihre besondere Art meist erzieherisch wertlosen Mitarbeit des Hauses auf diesem Gebiete.

Daß mit der veränderten Weise das selbständige Erarbeiten nicht notleidet, daß im Gegenteil durch das Bemühen jedes Lehrers, immer nur wirklich wertvolle Hausaufgaben zu stellen, die Selbstthätigkeit, die doch allein das Herausarbeiten bezeugt, bei jedem Schüler einen gewissen, naturgemäß bei vielen allerdings beschränkten Grad erreicht, wird Niemand, der Gelegenheit zu eigener Beobachtung hatte, bestreiten können. Man wird freilich, so lange man mit Solchen, die der Sache fern stehen, die Frage behandelt, immer dem falschen Glauben begegnen — mir ist es in neuen Verhältnissen auch nicht erspart geblieben —, es handle sich darum, dem Knaben und Jüngling möglichst viel freie Zeit zum Nichtsthun zu geben. Daß wir vielmehr nur eine intensivere häusliche Thätigkeit fordern, und wo diese nicht möglich ist, lieber die körperliche Ausbildung zu fördern suchen, wird einstweilen noch aus Unkenntnis unserer Praxis geleugnet werden. Indessen darf man doch auf Grund von Erfahrungen auch aussprechen, daß man mit einem solchen Unterrichtsbetrieb, der mehr die Geisteskräfte als die Seßhaftigkeit in Anspruch nimmt, der den Hauslehrer des reichen Mannes so gut wie unmöglich macht, in ganz anderer Weise die Böcke von den Schafen sondern kann, als unter den — vielfach — herkömmlichen Verhältnissen. Das im Leben so wichtige „Hilf dir selbst“ kommt hier in ungemein erhöhterem Maße täglich, stündlich zur Geltung. Es wäre wirklich eine That, wenn die Regierungen einmal sich vergewisserten, wie die häusliche Arbeit vielfach beschaffen ist, welche die Wahrheitsliebe geradezu zerstörende Einwirkung sie, falsch gestellt, unter den heutigen Verhältnissen vielfach hat[1]), und wenn ein Jeder von uns einmal auf Grund nicht eingefleischter Gewohnheit, sondern des gesunden Menschenverstandes den Gewinn und Verlust an Zeit und Kraft dabei abwöge. Ich glaube, das Resultat würde allerdings sein, daß eine Anzahl unserer landläufigen Hausarbeiten beseitigt und solche anderer Art an ihre Stelle gesetzt würden.

Was endlich die Übertragung und das Verständnis der Schriftsteller anbelangt, so hat diese nach unserer Erfahrung ohne Zweifel in dem Grade zugenommen, als der Unterricht selbst die Hauptaufgabe übernahm. Jetzt wurde der Knabe von unten auf gezwungen, alle Tage von Neuem unter der scharfen Kontrolle des Lehrers den Lernprozeß so lange durchzumachen, bis er ohne fremde Hülfsmittel,

---

[1]) Nach unserer Beobachtung und dem, was wir gehört, bekümmern sich die inspizierenden Kommissäre der Regierung in mehreren deutschen Staaten speziell um Art und Umfang der häuslichen Arbeiten. Wie weit anderwärts dies nicht geschieht, vermögen wir nicht zu beurteilen. — Auch über die übliche Praxis und das Verhalten der Lehrer gegenüber dem Hergebrachten urteilen wir nach unseren Erfahrungen wesentlich günstiger, als unser Kollege zu thun scheint. — Die Gegner unseres Gymnasialunterrichts reden bisweilen von der unüberwindlichen Bequemlichkeit des höheren Lehrerstandes in Deutschland und seinem gedankenlosen Verharren auf gewohnten Pfaden. Dem gegenüber darf die Frage aufgeworfen werden: ob gegenwärtig bei uns in irgend einem anderen gelehrten Stande die Mitglieder, die sich sowohl um ihre wissenschaftliche Fortbildung, als um die Beantwortung der praktischen Fragen des Berufs bemühen, einen größeren Bruchteil ausmachen, als im Lehrerstande. Ausländer haben von diesem Streben der deutschen Lehrer oft mit lebhafter Anerkennung gesprochen. Red.

die ihm hier nichts nützten, sich eingelesen hatte. Er lernte dabei aber auch, daß er nicht Worte, sondern Gedanken zu übersetzen habe. Deren Zusammenstellung und Verknüpfung, die Vorbereitung für die mündliche und schriftliche Entwicklung des Gewonnenen gaben stets neuen Stoff zu den mannigfachsten häuslichen Aufgaben, welche uns wertvoller erscheinen, als das Wörterpräparieren.

Daß eine wirksame Konzentration Vereinfachung und Vertiefung zugleich bedeutet, wird nur der leugnen, der nicht ihre praktische Durchführung kennt. Freilich will es auch uns oft dünken, wenn wir bis ins Einzelne ausgearbeitete Konzentrationspläne durchmustern, als geschehe hier des Guten zu viel. Es gilt eben auch hier das Wort: „Wenn die Könige baun, haben die Kärrner zu thun". Allein auch hier sollte, wer sehen will, das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Solche Pläne haben doch zunächst einen eminenten Wert für den, der sie macht, und seinen Unterricht. Er wird auf alle Fälle diesen in einer Weise durchdrungen haben, daß er ihn völlig beherrscht. Das bunte Vielerlei, das wir in einzelnen derartigen Arbeiten finden, und das mit Recht manchmal den Eindruck des Gekünstelten macht, ist nicht so gefährlich, wie es aussieht. Vieles wandert eben vor dem Schüler vorüber, ohne zu bleiben und anders zu wirken, als auf dem Papier. Nehmen wir uns, abgesehen von der in gesunden Verhältnissen wichtigsten Konzentration in der Person des Lehrers, deren Durchführung in bescheidenen Grenzen gar nicht so schwer ist, das Gute aus der Konzentrationslehre heraus, daß jedes Fach, jede Klasse, jeder Lehrer zum Ganzen streben muß, daß jede Schule und vor allem jeder Direktor die Aufgabe hat, darüber, pro suo quisque ingenio, zu wachen, daß die großen, allgemein zugestandenen Kreise des menschlichen Wissens und Könnens durch ein im Großen einheitlich denkendes Lehrerkollegium zu einem klaren Nach- und Nebeneinander geordnet zur Darstellung und zum Bewußtsein gebracht werden. Im einzelnen kann hier die größte Freiheit herrschen, wenn nur die Fäden durch eine glückliche Thätigkeit und Fähigkeit des Leitenden geeinigt werden. Wer hierfür nur billigen Witz hat, dem fehlt, meine ich, entweder die Geneigtheit zu sehen oder der rechte Blick für das Thatsächliche.

Und so sprechen wir zum Schluß den Wunsch aus, daß in unserem deutschen höheren Schulwesen Grundsätze, wie sie uns hier von kundigster Seite entwickelt werden, Eingang und bei den Schulmännern ein ernstes, williges Ohr finden möchten. Dem Fortbestand der klassischen Studien im besten Sinne, in deren Pflege wir alle die Aufgabe unseres Lebens erblicken, würde es nur förderlich sein, und wenn man auch aus den Kreisen der Freunde (z. B. von Chr. Muff im Oktoberheft der Z. f. G. W.) das Bedenken äußern hört, es sei nur unter besonders günstigen Verhältnissen jetzt schon möglich, Lehrerkollegien für ein solches einheitliches methodisches Schaffen geneigt und geschickt zu machen, so lehrt meine persönliche Erfahrung, daß diese Schwierigkeit nicht allzugroß ist. Freilich: fortiter in re, suaviter in modo! Würde ich unterlassen, ausdrücklich zu betonen, daß es sich hier nicht um ein schroffes Gebot, sondern um Vorschläge handle, welche der Berufene prüfen und frei ausgestalten mag, so würde ich nicht in dem Sinne des hochverehrten Verfassers schreiben und wirken. Wir alle, die wir ihm unsere pädagogische Ausbildung verdanken, und ich nicht zum wenigsten, haben von ihm gelernt: in necessariis unitas, in dubiis libertas.

Bensheim. Direktor Prof. Dr. P. Dettweiler.

Zu der Litteratur über die Berliner Konferenz.

Vor der Dezemberkonferenz erschienen einige Zeitungs- und Zeitschriftenartikel mit Überschriften wie „Vor der Entscheidung", „Vor Thoresschluß". Wer in Übereinstimmung mit diesen Titeln gemeint hätte, daß nach den Berliner Verhandlungen die Fluten der Reformlitteratur versiegen oder wenigstens für einige Zeit von starker Ebbe abgelöst werden würden, hätte sich getäuscht. Wir unsererseits haben keinen Augenblick gezweifelt, daß zunächst die Dezemberberatungen selbst zahlreiche kritische Besprechungen veranlassen und daß andere Erörterungen das Ziel verfolgen würden, auf die Beratungen der Siebenerkonferenz und weiterhin auf die ministeriellen und landesherrlichen Entschließungen einzuwirken; und dieser Zweck hatte natürlich ebenso sein gutes Recht, wie jene Kritik.

Unter den unzähligen Zeitungsstimmen, welche sich während der Konferenzverhandlungen vernehmen ließen, waren insbesondere einige ausländische von Interesse oder doch unterhaltend, so der Leitartikel des **Temps** vom 9. Dezember, worin zu lesen war: Si l'on dépouille le discours du jeune empereur de son enveloppe de patriotisme allemand et des arrière-pensées politiques relatives aux moyens d'arrêter le flot montant du socialisme, on sera très frappé de retrouver au fond *comme substance et doctrine pédagogique les principales idées que nous agitons et développons en France* depuis plus de dix ans sans avoir encore réussi à les mettre tout à fait en pratique. *Ce n'est pas la France qui cette fois suit l'Allemagne; c'est l'Allemagne qui, par l'organe de son empereur lui-même, s'approprie et se propose d'appliquer les idées sur l'éducation secondaire élaborées chez nous par les maîtres de notre pédagogie.*

Eine der ersten Äußerungen über das Ganze der Verhandlungen war die von **Otto Schroeder** in den Grenzboten, die hernach unter dem Titel „der Schulfriede von 1890" erschien. Der Titel wird vielleicht von Manchem als Ironie gedeutet worden sein; er ist in vollem Ernst gemeint. Schroeder gründet seine Friedenshoffnung besonders auf die von Geh. Rat Stauder im Namen des Ministeriums abgegebene Erklärung, daß es erwünscht sei, wenn das preußische Unterrichtswesen „in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werde. Der Minister sei geneigt, eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen und nach lokalen Verhältnissen so weit als möglich zuzulassen." Die hierdurch gegebene Aussicht, die bekanntlich von der Versammlung mit großem Beifall begrüßt wurde, gestaltet nun Schroeder speziell in der Weise, daß er mehrere Arten von Gymnasien konstruiert, solche, wo auch in den oberen Klassen der Lateinbetrieb entschieden überwiegt, solche, wo das Griechische die Führung in diesen Kursen übernimmt, ferner solche, in welchen den deutschen Studien dies Übergewicht zugestanden wird, und endlich Gymnasien, in denen der mit Mathematik verknüpften Physik eine hervorragende Rolle zufällt. Thatsächlich existieren derartige Verschiedenheiten bereits, veranlaßt durch die Verschiedenheit der Lehrkräfte für die einzelnen Fächer. Das Neue, was Schroeder wünscht, ist nur, daß von der Unterrichtsbehörde, innerhalb gewisser Grenzen natürlich, auch eine Modifikation des Lehrplans und des Generalstundenplans in den bezeichneten Richtungen gestattet werden möchte; und ein Mann, wie A. v. Bamberg, hat im Deutschen Wochenblatt (1891 Nr. 27) diesem Gedanken entschieden zugestimmt. Auch uns ist er durchaus sympathisch und von uns Ähnliches bei Gelegenheit ausgesprochen. Auch den Schulen muß, wie den Lehrern, wenn sie im Übrigen das durchaus Notwendige leisten, freie Entwicklung ihrer Individualität nach den Richtungen, wo sie mehr als Gewöhnliches leisten können, gewährt werden. Der Nachteil, der daraus unter Umständen (bei unbilligem Verfahren einzelner Lehrer) solchen Schülern erwächst, die in Folge von Ortswechsel aus einer Anstalt in eine andersartige übertreten, ist nicht entfernt zu vergleichen mit dem allgemeinen Schaden, den die Schablone stiftet. Hoffen wir, daß wenn jetzt die preußischen neuen Lehrpläne erscheinen, wir sie (entsprechend den oben zitierten Worten des Generalreferenten über höheres Schulwesen im Berliner Kultusministerium) in der Weise interpretieren dürfen, daß hier nicht für alle Anstalten und alle Fächer Stunden und Pensen vollkommen festgelegt

sind, sondern der Praxis freiere Bewegung gegönnt sein wird. In Bezug auf eine Schule, wie die berühmte und altbewährte Pforta, hörte ich schon in Berlin aus dem Munde einer maßgebenden Persönlichkeit, daß man ihr in allem Wesentlichen ihren bisherigen Betrieb werde belassen können. — Und nun noch eine Kleinigkeit aus Schröders Schrift. Ich darf, glaube ich, die Hyperbel des Verfassers, wonach mir in der ersten Konferenzsitzung gelungen wäre, den vielgepriesenen Bau der Einheitsschule vollkommen zu „zerschmettern", nicht ohne entschiedenen Widerspruch lassen. Ich darf es nicht, weil ich die Verpflichtung fühle, unablässig darauf hinzuweisen, welche entschiedene, von jedem Freunde der humanistischen Schulbildung zu beachtende Gefahr von Seite dieser Idee aus Gründen, die ich anderwärts entwickelt habe, thatsächlich noch droht, eine Gefahr, die ungleich größer ist, als die durch das Wegnehmen einiger lateinischer und griechischer Stunden in einzelnen Klassen entstehende, und die nicht wesentlich kleiner dadurch geworden ist, daß einige Vertreter des Projekts es in unsäglich thörichter Weise verfochten haben.

Unter den übrigen Äußerungen über die Konferenzberatungen möchte ich hier zwei nicht aus Preußen kommende erwähnen.

Bei der Versammlung des Vereins sächsischer Gymnasiallehrer zu Zwickau am 4. April 1891 hielt der Rektor des Kgl. Gymnasiums zu Leipzig, Prof. Dr. **Richard Richter,** auf Grund seiner Durcharbeitung der Konferenzprotokolle eine Rede, die gleicherweise durch ihre humoristische, wie durch ihre ernste Seite ausgezeichnet ist (nach der stenographischen Niederschrift gedruckt und erschienen bei Zückler in Zwickau). Nach einer Skizzierung der Verhandlungen, der Beschlüsse und nebenbei auch der Personen der Konferenz wendet sich Richter zu einem sehr interessanten Vergleich der sächsischen und preußischen Schulverhältnisse, aus dem erhellt, wie manches in der äußeren Organisation der höheren Schulen in Sachsen günstiger liegt. Vor Allem ist von Bedeutung, daß in Preußen 60 lateinlose Schulen auf 480 lateinlehrende kommen, in Sachsen 21 der ersteren Art auf 27 der letzteren, daß dort also das Verhältnis ist 1 : 8, hier 1 : 1,3. Wichtig ist auch das Folgende: „Bei uns Sachsen gilt nach dem Gesetz die Schülerzahl 40 für Unter- und Mittelklassen und 30 für Oberklassen, und ein Blick in die Jahresberichte zeigt, daß diese Zahlen selten erreicht und nirgends dauernd überschritten werden, und daß namentlich für Sexta, was wegen des Anfangs des Lateinischen wichtig, meist die bescheidene Zahl von einigen 30 besteht. Man entschließt sich bei uns, wie z. B. in Dresden-Neustadt, auch zu 3 Parallelen." Ein Vergleich der Frequenz der Berliner Gymnasien (8900 Sch.) mit der Schülerzahl aller sächsischen (5600) führt zu der Bemerkung, daß gegenüber Berlin das durch Einverleibnng der Vororte geschwollene Leipzig das reine Rousseau'sche Erziehungsidyll sei. Nicht so Vorteilhaftes dagegen kann Richter von der äußeren Stellung der akademisch gebildeten Lehrer in Sachsen berichten. Nach Zitierung der Worte Hinzpeters über die dringende Notwendigkeit, die finanziellen und die Rangverhältnisse der Lehrer zu bessern, erkärt er: „Nach den Beobachtungen und Erfahrungen, die ich als Mitglied der Prüfungskommission für das höhere Schulamt und als Mitdirektor des pädagogischen Seminars in Leipzig habe machen müssen, stehen wir in Sachsen schon mitten in der von Hinzpeter angedeuteten Gefahr, daß sich junge Leute in der für die Schule erforderlichen Zahl und Art künftighin nicht mehr für das Studium des höheren Lehramtes entschließen werden, daß nur wenige desperate Leute den großen Strapazen dieser Studien mit der Aussicht auf einen nachfolgenden zweijährigen praktischen Drill sich aussetzen werden, wenn sich für Amt und Berufsleben nicht günstigere Aussichten eröffnen, als bisher."[1]) Den Abschluß

[1]) Mit höchster Gründlichkeit hat für Sachsen einen Teil der in Betracht kommenden Verhältnisse behandelt K. A. Hartmann in der 1891 bei Seemann in Leipzig erschienenen Broschüre: „Die Rangfrage und der sächsische Gymnasiallehrerstand. Nebst einem Anhang enthaltend die sächsische Hofrangordnung in den Formen von 1764, 1818, 1862 und 1886, sowie die Dienstabstufungsordnung zu dem Gesetze, die Tagegelder und Reisekosten der Staatsdiener betr., vom 26. Jan. 1875" (Preis 1 Mk.), ja mit einer Genauigkeit, die uns zum Teil über das praktische Bedürfnis hinauszugehen scheint. Übrigens ist bei diesen Ausführungen zu bedenken, daß in Sachsen ein offizieller Rang für den höheren Lehrerstand bisher überhaupt noch nicht vorhanden ist und das Heranziehen der Hofrangordnung deswegen notwendig war, weil ebendort eine besondere Beamtenrangordnung garnicht besteht, sondern die Hofrangordnung auch außerhalb des Hofes die Norm für das Rangverhältnis der Beamten abgiebt.

der Rede bildet eine Aufzählung öfter vorkommender pädagogischer Begehungs- und Unterlassungssünden: Vermeiden wir immer das? Thun wir stets dies? Richter will zeigen, welche Pflichten die Lehrer selbst zu erfüllen haben, um die Sache des Gymnasiums zu stützen. „Ich bleibe fest überzeugt — sagt er — von dem hohen Wert des deutschen humanistischen Gymnasiums und von der Unersetzlichkeit der vereinigten alten Sprachen als des hauptsächlichsten Bildungsmittels dieser Schulart. Aber ich bin auch davon fest überzeugt, daß unsere Zeitverhältnisse, unsere Kulturzustände eine fortgesetzte Ausbildung und Verfeinerung der Lehrformen des Gymnasiums, insbesondere auch beim altsprachlichen Unterrichte gebieterisch erheischen. Nur wenn wir Lehrer alle an diese Notwendigkeit glauben und diesen Glauben dadurch bethätigen, daß wir unermüdlich und mit Benutzung aller verwendbaren Mittel an unserer eigenen Vervollkommnung fortarbeiten, nur dann wird unsere Schule ihre alten Ehren und ihre Einwirkung auf die Nation wahren." Und auch diese Worte ernteten den lebhaften Beifall der Versammlung.

Die Kritik, welche Richter an den Berliner Verhandlungen übt, ist im Allgemeinen entschieden günstig. Er führt Hiebe gegen einzelne Voten und Äußerungen, aber von den Beschlüssen erfährt eine scharfe Zurückweisung nur einer (der über das neue Examen). Ebenso überwiegt sehr deutlich die Anerkennung in dem Bericht über „die Beschlüsse der Berliner Schulreform-Konferenz", welchen die Redaktion der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien (**W. von Hartel** und **K. Schenkl**) im dritten Heft des Jahrgangs 1891 S. 249—261 noch vor Veröffentlichung der Protokolle gab.[1]) So heißt es S. 255: „Fortan haben in Preußen grundsätzlich nur zwei Arten höherer Schulen zu bestehen: die Realgymnasien haben zu entfallen. Unser Organisationsentwurf kennt nur Gymnasien, deren Aufgabe es ist, eine höhere allgemeine Bildung unter wesentlicher Benützung der alten klassischen Sprachen und ihrer Litteratur zu gewähren, und Realschulen. Die Realgymnasien, welche man bei uns vor etwa zwei Dezennien zu begründen versuchte, sind von den gleichnamigen Anstalten Preußens wesentlich verschieden. Sie waren lediglich dem Bestreben entsprungen, eine gemeinsame Vorstufe für Gymnasium und Realschule herzustellen, haben aber den Erwartungen, welche man ihnen entgegenbrachte, nach keiner Richtung hin entsprochen. Sie sind daher bereits zum großen Teil in reine Gymnasien mit obligatem Zeichenunterreicht umgewandelt worden. Gegen einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasien und Realschulen hat sich auch die Konferenz entschieden ausgesprochen und damit im Prinzip die von den Reformern angestrebte Einheitsschule zurückgewiesen. Darnach bleibt also der Charakter des Gymnasiums als einer selbständigen Anstalt auf humanistischer Grundlage gewahrt. Wir betrachten dies als das Hauptergebnis der Beratungen. Jede Abweichung von dem Grundsatz müßte einen Bruch mit der ganzen bisherigen Entwicklung des Mittelschulwesens herbeiführen." Es folgen nun sehr interessante Einzelvergleichungen zwischen den österreichischen und den bisher geltenden preußischen Einrichtungen, sowie den Vorschlägen der Konferenz, wobei, neben entschiedener Beistimmung zu den meisten der letzteren, auch Bedenken gegen andere Ausdruck gefunden haben.

Die meisten Beurteilungen der Konferenz-Beschlüsse und -Beratungen, welche ich zu Gesicht bekommen habe, beschäftigen sich vorwiegend oder ausschließlich mit dem von den Kritikern Mißbilligten. Das ist ja ganz natürlich, und auffällig könnte es höchstens genannt werden, wenn in einigen Kritiken bedauert wird, daß in der Versammlung Gedanken nicht zum Ausdruck gekommen seien, welche sich thatsächlich im Protokoll finden. Aber auch das ist begreiflich bei 800 Seiten ohne Inhaltsverzeichnis.

Erhebliche Unterlassungssünden sind überhaupt wohl kaum von der Konferenz begangen worden (eher ist zu viel geredet worden), und insbesondere sind zwei Gedanken, die weniger als andere unausgesprochen bleiben durften, mehrfach zu klarstem Ausdruck gekommen, der Gedanke, daß man den Lehrerstand heben müsse, und der, daß man sich ja hüten möge, eine Ent-

---

[1]) Ein sehr eingehendes Referat aus den Protokollen gab dann im 7. und 9. Heft Dr. Frankfurter, auch einzeln verkäuflich (bei Gerold u. C., 1 M.) und dem, der die 800 Seiten durchzuarbeiten nicht Zeit oder Neigung hat, zu empfehlen.

lastung der Jugend bis zu dem Grade eintreten zu lassen, wo die Gefahr entsteht, daß die Entwicklung der moralischen und intellektuellen Kräfte unserer Schüler Not leidet.

Die mißbilligende Kritik hat sich gegen sehr verschiedene Punkte gewandt, und oft findet man das von Einem als schweren Fehler der Majorität (die übrigens keineswegs immer aus denselben Personen bestand) getadelt, was ein Anderer besonders lobt. Auch das kommt vor, daß man mit den Resultaten im Wesentlichen einverstanden ist, aber die Art, wie man zu denselben gelangte, mißbilligt. Wir wollen zwei der angegriffenen Ergebnisse kurz besprechen.

Wir irren wohl nicht, wenn wir meinen, daß am meisten Bedenken erregt und die heftigsten Erörterungen veranlaßt hat der Beschluß, daß grundsätzlich **nur zwei Gattungen höherer Schulen,** die latein-griechischen und die lateinlosen, beizubehalten seien. Die Angriffe gegen die Personen, welche so gestimmt hatten, sind von verschiedener, ja entgegengesetzter Art gewesen: man hat nämlich in diesem Votum bald lediglich einen Akt des Gehorsams gegenüber dem Kaiser sehen wollen, der sich in seiner Eröffnungsrede ähnlich ausgesprochen hatte; bald wies man darauf hin, daß bei denen, welche in der bezeichneten Weise urteilten, diese Meinung schon vor den Beratungen ein feststehendes Axiom gewesen sei, und daß sie aus eingewurzelter Parteianschauung so votiert hätten.

Gegenüber der Vorstellung von verwerflicher Parteilichkeit, die man natürlich insbesondere den Gymnasialdirektoren zutraut, ist es vielleicht am Platz, darauf hinzuweisen, daß unter den 35 mit Ja Stimmenden 24 waren, die an keinem Gymnasium als Leiter oder Lehrer thätig sind, und daß zu ihnen Leute gehören, welche sehr eifrig für die modernen Bildungselemente eingetreten sind, wie Geh. Rat Prof. Ende, Oberrealschuldirektor Fiedler, Gewerbschuldirektor Holzmüller, Fabrikant Kaselowsky.[1])

Von wesentlicher Bedeutung bei der Beantwortung der Frage war die Fassung derselben. Es wurde nicht gefragt, ob die Realgymnasien möglichst bald aufzuheben seien, sondern ob es zweckmäßig sei, auch in Zukunft grundsätzlich drei Gattungen höherer Lehranstalten neben einander beizubehalten, oder nur die latein-griechischen und die ohne Latein und Griechisch.

Wer diese prinzipielle Frage zu beantworten aufgefordert wird, und sie beflissen ist in streng sachlicher Weise zu beantworten, hat m. E. für sich zwei Vorfragen zu erledigen. Die eine lautet: Ist es zweckmäßiger, wenn Anstalten, welche in erster Linie dazu bestimmt sind, für technische, gewerbliche und kaufmännische Berufe vorzubereiten, in ihren Lehrplan das Lateinische aufnehmen; oder zweckmäßiger, wenn sie mit Ausscheidung dieses Lehrgegenstandes die ganze Zeit modernen Bildungselementen widmen? Die zweite Vorfrage lautet: Ist es zweckmäßiger, daß die, welche sich einem Universitätsstudium widmen, zum Teil nur eine lateinische, keine griechische Vorbildung genossen und dafür etwas mehr moderne Bildungselemente in sich aufgenommen haben; oder zweckmäßiger, daß alle die volle humanistische Bildung empfangen haben?

Von der Beantwortung dieser Vorfragen scheint mir die der Hauptfrage abhängig zu sein, und ich meine, es könnten Zwei sehr wohl jene Vorfragen in entgegengesetzter Weise beantworten, ohne sich deshalb gegeneinander persönlich zu erhitzen. Es ist ferner klar: wer den zweiten Teil der ersten und der zweiten Alternative bejaht, der braucht nicht entfernt beeinflußt zu sein von der Meinung des Kaisers (hat es doch zu einer Zeit, wo man glaubte, der Kaiser stehe auf

---

[1]) In Norddeutschland begegnet man häufig auch der Meinung, daß gegen die Sonderung der höheren Schulen in drei Schulgattungen fast nur Männer konservativer Parteifärbung eingenommen seien, daß dagegen der politische Freisinn durchweg für die Realgymnasien eintrete. In Baden begab es sich 1882, daß der damalige Führer der freisinnigen Partei, Rechtsanwalt von Feder, eine Motion, betr. die Feststellung der Verhältnisse der bad. Mittelschulen, vortrug, in der es unter Anderem hieß: „Es dürfte die Frage in Erwägung gezogen werden, ob die Schöpfung der sogen. Realgymnasien eine glückliche war und ob es nicht zweckmäßiger gewesen wäre, an ihrer Stelle eigentliche Realschulen ohne das obligatorische Latein zu errichten.“ Und in der Konferenz von Schulmännern und Nichtschulmännern, die in Folge der Feder'schen Motion von dem Bad. Oberschulrat berufen wurde, trat gegen die Beibehaltung der realgymnasialen Schulgattung neben Feder der ebenfalls der freisinnigen Partei angehörige Karlsruher Bürgermeister Schnetzler mit sehr scharfer Ausdrucksweise auf.

entgegengesetztem Standpunkt, genug Schulmänner gegeben, die so urteilten). Er braucht auch nicht irgendwie durch die wahrheitswidrigen und gehässigen Angriffe auf die Leistungen der Gymnasien, welche von Vertretern der Realgymnasien ausgegangen sind, bestimmt zu sein; auch nicht durch die offenbare Verkehrtheit einiger Argumente für die Realgymnasien, z. B. der Behauptung, die von einem Mitglied der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses ausgesprochen worden ist, daß ohne diese Anstalten „ein Riß durch die ganze Nation“ gehen, daß „man sich gegenseitig nicht mehr verstehen werde“. Vielmehr kann der gegen die grundsätzliche Festhaltung der Realgymnasien Votierende sich sehr wohl gesagt haben, daß eine Sache durchaus berechtigt sein kann, wenn auch die angewandten Mittel, um sie zu stützen, zum Teil verwerflich oder verkehrt sind. Und endlich muß mit jenem Votum keineswegs die Meinung verknüpft sein, daß unsere Realgymnasien sehr wenig nutzbringende Unterrichtsanstalten seien, sondern man kann vor den Leistungen dieser Schulen alle Hochachtung haben und nur überzeugt sein, daß sie derartiges trotz einer nicht vorteilhaften Seite ihres Lehrplans leisten, und daß sie in direkter Vorbereitung für einen praktischen Beruf oder in der Vorbildung für gelehrte Studien noch wesentlich mehr leisten würden, wenn sie sich entweder in Oberrealschulen oder in Gymnasien verwandelten.

Es ist aber von Mehreren, die über das Sein und Nichtsein der Realgymnasien vor und nach der Konferenz gesprochen haben, noch eine andere Frage als Vorfrage in die Erörterung gezogen worden. Sie lautet: Was ist den Gymnasien zuträglicher? Daß neben ihnen Oberrealschulen und Realgymnasien bestehen oder nur Oberrealschulen? Nach meiner Anschauung ist es nicht eben pädagogisch gedacht, wenn man das Urteil über die Berechtigung einer Schulgattung von dem Nutzen oder Schaden abhängig macht, der aus ihrem Bestehen wahrscheinlich einer anderen Anstaltsgattung erwächst. Aber, da einmal die Frage viel besprochen ist, so erlaube ich mir, auch meine Meinung darüber kurz zu sagen.

Man glaubt, daß bei dem Fortbestehen der Realgymnasien und der Gleichstellung der Realgymnasial- und der Gymnasialabiturienten die Gymnasien entschieden gewinnen würden, und glaubt dies zum Teil mit Recht. Zum Teil aber würde, was man hofft, nach meiner Überzeugung nicht eintreffen. Ich meine die Erwartung, daß es in dem bezeichneten Fall leichter sein würde, den Lehrplan des Gymnasiums in seinem bisherigen Bestand zu erhalten oder zu früherer Gestaltung zurückzuführen. Bis jetzt wenigstens hat das Nebeneinander von Gymnasien und Realgymnasien die umgekehrte Wirkung gehabt, und Manche, wie Frick und Schiller, erblicken bekanntlich geradezu darin die Hauptbedeutung der Realgymnasien bei der Entwicklung unseres Schulwesens, daß sie das Gymnasium durch ihr Vorbild veranlaßt hätten, den modernen Bildungselementen mehr Raum zu gewähren. (Ja, die Genannten wünschen von diesem Standpunkte aus keineswegs, daß die realgymnasiale Schulgattung sofort fallen gelassen werde, sondern daß es erst dann geschehe, wenn sie jene Mission voll erfüllt habe.) Dieser Einfluß der Realgymnasien wird nun nach der Meinung von konservativer Denkenden plötzlich aufhören, wenn Gymnasium und Realgymnasium in ihren Berechtigungen vollkommen gleichgestellt werden. Ist das glaublich? Ich halte es keineswegs dafür, auch wenn zuerst ein stärkerer Grad der Verschiedenheit beider Anstaltsgattungen durch Verordnung hergestellt werden sollte. Konkurrenten pflegen im Lauf der Zeit einander ähnlicher, nicht unähnlicher zu werden. Das Realgymnasium würde um derer willen, die etwa einst das Studium der Theologie oder Philologie wählen könnten, diese und jene Änderung in seinem Unterrichtsplan erfahren, und am Lehrplan des Gymnasiums würde geändert werden, damit es die, welche sich etwa für Medizin entscheiden könnten, nicht mit wesentlich geringeren Vorkenntnissen für ihre Fachstudien, als das R. G., ausstatte. Mit Recht scheinen mir von dem dauernden Bestehen der R. G. und der Vermehrung ihrer Berechtigungen nur zwei Wirkungen für die Gymnasien erwartet werden zu können, ein auf bestimmte Orte beschränkter Vorteil und ein genereller. Der erstere würde darin bestehen, daß da, wo neben dem Gymnasium ein R.-G. existiert (in Süddeutschland ist dies allerdings, von Hessen abgesehen, nur in 8 Städten der Fall), die Schülerzahl der Gymnasien eine wahrscheinlich nicht unbeträchtliche Verminderung erfahren würde. Der generelle Vorteil

wäre, daß das Gymnasium dann nicht in dem Grade wie bisher, die Auszeichnung genießen würde, Objekt der ausstellenden Kritik und der Änderungsluft auch von Unberufenen zu sein. Beide Vorteile achte ich nicht gering. Doch dürfen sie wirklich als ausschlaggebend für Beantwortung der Hauptfrage angesehen werden?

Es schien mir nicht unnütz, in einer Angelegenheit, bei deren Besprechung gegenwärtig vielfach die Worte nicht gewogen werden, einmal kurz und ruhig die eigentlichen Fragepunkte zu bezeichnen.

Ein anderer Beschluß der Konferenz, über den viel Aufregung entstanden und der wohl von der großen Mehrzahl der Pädagogen mißbilligt ist, betrifft das **Examen, welches am Ende der Untersekunda** eingeschoben und von dessen Bestehen die Erteilung des Befähigungsscheines für den einjährigen Dienst abhängig gemacht werden soll. Und die Erregung hierüber hat begreiflicherweise noch größere Ausdehnung angenommen, weil diese Bestimmung über die Grenzen Preußens hinaus Einfluß üben müßte.

Auch verschiedene politische Blätter Nord- und Süddeutschlands haben diese neue Prüfung in scharfer Weise angegriffen. Eine Zeitung erklärt sie für etwas „Unerhörtes", für ein „pädagogisches Verbrechen", eine andere sieht in der Annahme derselben durch die Majorität der Konferenz einen Akt des „Servilismus". Unter den allgemein verbreiteten Zeitschriften haben die Grenzboten in einem Artikel der letzten Augustnummer, überschrieben „Militarismus und Schulerziehung" Verwahrung gegen die neue Institution eingelegt und bemerkt, daß wir auf dem besten Wege nach China seien. Unter den pädagogischen Zeitschriften hat das jüngst gegründete „pädagogische Wochenblatt" gleich in seiner ersten Nummer einen beachtenswerten Artikel gegen „das neue Examen" von dem Realgymnasialdirektor Dr. Dronke in Trier gebracht. Unter den jüngsten Schriften über Schulreform polemisieren dagegen mit zutreffenden Gründen Zieglers Vorlesungen und Grummes Broschüre über „die wichtigeren Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz".[1]) Der Berliner Gymnasiallehrerverein hat in seiner Novembersitzung auf einen Vortrag des Prof. Dr. Lorsing mit großer Mehrheit eine Reihe von Thesen gegen die neue Prüfung angenommen. Eine entschiedene Billigung der Maßregel erinnere ich mich nur in dem Aufsatz von Rethwisch „die Schulfrage in ihrer Wendung durch die Kaiserworte und die Dezemberkonferenz" gefunden zu haben, wo es heißt, daß „zu diesem schulpolitisch höchst schätzenswerten Ergebnis die zieltreffenden Ausführungen des Majors Fleck viel beigetragen hätten." Aufklärung darüber, wie es zu diesem Beschluß kam, gab Kropatscheck in Nr. 543 der Kreuzzeitung. Es wird dort unter Anderem darauf hingewiesen, daß drei der Referenten über die Berechtigungsangelegenheit, Schrader, Albrecht und Kropatscheck selbst, in ihren vereinbarten Thesen sich dafür ausgesprochen hätten, die Berechtigung zum einjährigen Dienst an die bestandene Entlassungsprüfung zu knüpfen, daß sie aber nicht durchdrangen.

Ich gehörte dabei zur Minorität und möchte, wie ich stets für diese auf der Konferenz unterlegene Ansicht eingetreten bin, auch hier meine Gründe für sie und zugleich meine starken Bedenken gegen das Examen am Ende der Untersekunda kurz darlegen.

Man hat mehrfach (auch sonst sehr verständige Leute) die Ansicht ausgesprochen, die Bestimmung, daß nur das Reifezeugnis bei den 9klassigen, wie bei den 6klassigen Anstalten als Ausweis der wissenschaftlichen Befähigung zum einjährigen Dienst gelten solle, würde eine grobe Ungerechtigkeit gegen die Schüler der neunklassigen sein. Sie wäre es nach meiner Meinung nur dann, wenn es denen, die in eine neunklassige Schule eintreten, überhaupt nur in dem Fall des Bestehens der Reifeprüfung möglich wäre, das Recht zum einjährigen Dienst zu erlangen, und nicht

[1]) „Die w. B. der B. Sch. von 1890 nebst ein paar kurzen Betrachtungen über die Reform des höheren Schulwesens. Von Dr. A. Grumme, Direktor des Fürstlichen Gymnasiums zu Gera. Gera bei Hofmann 1891" (30 Seiten). Die Betrachtungen, denen wir zum größten Teil beizustimmen vermögen, betreffen 1. die Realgymnasien, 2. den Lehrplan des Gymnasiums, die Reifeprüfung und die Hausarbeit, 3. die Beschränkung des grammatischen Unterrichts, 4. das Berechtigungswesen.

auch auf dem Wege, auf den sich gegenwärtig schon alle begeben, die eine nicht zum Einjährigendienst entlassende Anstalt besucht oder privatim studiert haben, auf dem Wege des besonderen Examens vor einer hierzu eingesetzten Prüfungskommission. Diese Möglichkeit ist bei dem Gedanken, daß die Schule den Schein nur nach Absolvierung aller Kurse ausstellen solle, natürlich vorausgesetzt; und sie läßt auch die Furcht als grundlos erscheinen, es möchten dann Schüler, die im Übrigen keine Neigung hätten die Anstalt durchzumachen, nur um den Einjährigenschein von der Schule erhalten zu können, noch weitere drei Jahre ausharren. Drei Jahre mit den Gefahren, die zwei Versetzungsentscheidungen und eine Reifeprüfung mit sich bringen, vorgezogen dem Examen durch eine Militärprüfungskommission? Es ist unglaublich. Wenn man aber wirklich meint, daß die Gerechtigkeit erheische, an die Schüler eines Gymnasiums keinerlei höhere Anforderungen zu stellen, als an die einer sechsjährigen Anstalt, so nimmt mich Wunder, daß man eine Ungerechtigkeit nicht auch darin sieht, daß die letzteren in den sechs Klassen nur zwei moderne Fremdsprachen zu lernen brauchen und die ersteren während derselben Zeit zwei wesentlich schwierigere antike und eine jener beiden modernen: oder sollte man wirklich meinen, daß hier die Wagschalen zu wagerechter Stellung durch das gebracht würden, was die Schüler der sechsklassigen Schulen im Französischen und in anderen Fächern mehr lernen? Nein, die Schüler der Gymnasien haben es nun einmal schwerer, und das liegt recht sehr im Interesse derer, für die das Gymnasium doch in erster Linie bestimmt ist, schadet nebenbei auch den Anderen nicht, welche von dem Gymnasium nicht zu einem gelehrten Beruf übergehen, und dient endlich dem allgemeinen Wohl.

Man nennt diejenigen, welche den Berechtigungsschein auch bei den neunjährigen Anstalten an das Reifezeugnis geknüpft sehen wollen, Puristen und spricht speziell von einer Purifikation des Gymnasiums, die beabsichtigt sei. Den einzig berechtigten Ausgangspunkt für Erledigung dieser Angelegenheit bilde die Frage, welcher Bildungsgrad für den Freiwilligen erforderlich sei. Es wäre sehr interessant, wenn einmal Jemand diese grundlegende Frage beantwortete.[1]) Was aber die Purifikation der neunklassigen Anstalten, insbesondere des Gymnasiums betrifft, so wäre natürlich der Purismus verwerflich, der darauf ausginge, nur Schüler aus den sogenannten höheren Gesellschaftsklassen in den Gymnasien zu haben (er wäre nicht nur ungerecht, sondern den Gymnasien schädlich, insofern die besten Schüler eines Coetus oft aus den untersten Gesellschaftsklassen stammen); ungerechtfertigt wäre es auch, Schüler von dem Gymnasium abwenden zu wollen, die zwar nicht studieren, aber gleichwohl die ganze Anstalt durchmachen sollen. Doch eine Maßregel zu ergreifen, wodurch diejenigen vom Gymnasium abgelenkt werden, welche die Wahl zwischen einem solchen und einer sechsklassigen Realschule haben und einem praktischen Beruf bestimmt sind und trotzdem das Gymnasium bis zur Erlangung des Einjährigenscheines besuchen wollen, das scheint mir nicht bloß erlaubt, sondern durch das Interesse derer, welche für ein Universitätsstudium vorbereitet werden sollen, dringend empfohlen. Denn für diese sind ja doch wohl die Gymnasien eigentlich da. Und ist ein Zweck des Examens am Schluß der Untersekunda (das derselbe Mann lobt, der gegen die Purifikation eifert) nicht ebenfalls ausgesprochenerweise die Beseitigung des sogen. Gymnasiumsballastes?

Auch würde die Vermehrung der Arbeit der militärischen Prüfungskommissionen doch nicht jedes zu bewältigende Maß, wie gemeint ist, übersteigen, wenn sie befugt wären, auf Grund der Abgangszeugnisse von Sekundanern und Primanern (von solchen, die das Maturitätsexamen nicht gemacht haben) nach Gutdünken eine Dispensation von der ganzen Prüfung eintreten zu lassen oder nur in einzelnen Fächern zu prüfen.

Was aber spricht gegen das Examen am Ende der Untersekunda?

Hier sind allerdings die übertriebenen Ausdrücke zurückzuweisen, welche die Zeitungspolemik gebraucht hat. Das „Unerhörte" ist in einer Reihe von Staaten Thatsache. Vgl. z. B., was

---

[1]) Zum Beispiel Rethwisch, dessen Worte wir oben zitiert haben. Übrigens machen wir bei der Gelegenheit auf den belehrenden Vortrag von Prof. Treutlein „Geschichtliche Entwicklung des Einjährig-Freiwilligen-Berechtigungswesens in Deutschland" aufmerksam (Heft 134 in der neuen Folge der Virchow-Wattenbach'schen Sammlung).

oben S. 124 über die norwegischen und dänischen Einrichtungen mitgeteilt ist. Kropatscheck, der übrigens, wie bemerkt, ebenfalls in erster Linie dafür eintritt, daß der Berechtigungsschein bei Schülern neunklassiger Anstalten an die Maturität geknüpft wird, konnte ferner in der 1. Beilage zu Nr. 549 der Kreuzzeitung anführen, daß einer unserer bewährtesten Schulmänner, der frühere Rektor von Schulpforta, Herr Schulrat D. Dr. Carl Peter, in seiner 1874 erschienenen Broschüre, „Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien" betitelt, gleichfalls (und ganz ohne Beziehung auf die Frage des Berechtigungsscheines) den Vorschlag gemacht hat, das Gymnasium in ein Unter- und Obergymnasium zu scheiden und den Abschluß des ersteren durch ein besonderes Examen zu markieren, das mit allen möglichen Garantien, z. B. der Anwesenheit eines staatlichen Kommissärs, umgeben sein könnte. In diesem Examen sollte nach Peters Vorschlag das elementare Wissen auf den verschiedenen Gebieten, insbesondere auf dem der Fremdsprachen und der Mathematik, ermittelt und hernach in dem Obergymnasium der wissenschaftlichen Ausbildung der Zöglinge weitgehende Freiheit gewährt werden, wie denn hier für alle obligatorisch nur der Unterricht in den alten Sprachen und der Mathematik sein sollte, während es dem Schüler (unter Beirat und Zustimmung der Lehrer und Eltern) überlassen bliebe, unter den anderen Unterrichtsobjekten, der Religion, dem Deutschen, der Geschichte und Geographie, der Physik und dem Französischen, eine Auswahl zu treffen. Dem entsprechend wünscht dann auch Peter die Abiturienprüfung entweder ganz beseitigt oder doch wesentlich vereinfacht zu sehen. — Und auch ein anderer, wohlbekannter Pädagoge, Hermann Köchly, hat ein derartiges strenges Zwischenexamen wiederholt befürwortet, so in seiner Broschüre „Über die Reform des Zürcher Gymnasiums", die 1859 in Zürich erschien. Dort wird S. 17 gefordert: „Der Übertritt aus dem Unter- in das Obergymnasium [mit drei Jahreskursen] findet infolge eines Promotionsexamens statt, dessen Ergebnisse in Verbindung mit den Erfahrungen sämtlicher Lehrer im letzten Jahreskursus maßgebend sind"; und S. 18 wird ausgeführt, wie dieses Examen genau darzuthun habe, daß die Schüler, welche ins Obergymnasium übergehen wollen, das Ganze der lateinischen und griechischen Schulgrammatik theoretisch im Zusammenhange erkannt, sowie praktisch für die Anwendung auf den Einzelfall im Kopf haben.

Doch weder die Autorität meines verehrten Lehrers Peter, noch die des an zweiter Stelle genannten verstorbenen Freundes können mich bestimmen, die Einrichtung eines solchen Zwischenexamens für pädagogisch zweckmäßig zu halten. Durch Erfahrungen bin ich immer mehr zu der Anschauung gekommen, daß Examina nur als notwendige Übel Berechtigung haben, und daß man das Examenwesen so weit als möglich beschränken sollte; und dies scheint mir insonderheit von der Schule zu gelten. Denn hier sind einmal viel reichere und zuverlässigere Quellen für Beurteilung derer, über die entschieden werden soll, vorhanden; und zweitens macht gerade hier das Examenwesen oder -unwesen seine schädlichen Einflüsse geltend. Ich habe derartige Wirkungen des Abiturientenexamens im 1. Jahrgang unserer Ztschr. S. 29 kurz bezeichnet, zugleich gesagt, warum ich es trotzdem nicht ganz beseitigt sehen möchte, und dann den Wunsch geäußert, daß es wesentlich beschränkt werde. Eine Beschränkung dieser Prüfung ist ja nun auch in Berlin beschlossen worden. Die gleichen Gründe aber, welche mir das Reifeexamen keineswegs als eine Einrichtung mit lauter Lichtseiten erscheinen lassen, gelten mir auch gegen die Prüfung vor einem staatlichen Kommissär am Ende eines früheren Kurses. Auch hier wird das Examen den Unterricht nicht heben, sondern verschlechtern: denn auch hier wird trotz aller Gegenvorschriften, die etwa erlassen werden, von Lehrern und Schülern auf das Examen gearbeitet werden, ja vielleicht noch in höherem Grade, weil hier doch wahrscheinlich in allen wissenschaftlichen Gegenständen geprüft werden würde, und weil hier meist jüngere Lehrer den Unterricht in der Hand hätten. Und wollte man etwa das Arbeiten auf die Prüfung nahe ans Ende des Untersekundajahres schieben, so entstünde alsbald die Gefahr der Überbürdung, eine Gefahr, der man Oberprimaner wohl einmal ohne großes Bedenken aussetzen kann, die man aber von Knaben, welche sich im Entwicklungsstadium befinden, fern halten sollte. Darüber, daß thatsächlich starke Überbürdung der norwegischen und dänischen Schüler in den Kursen stattfindet, deren Abschluß die Zwischenprüfung bildet, habe ich oben S. 117 und 118 Mitteilungen gemacht.

Dazu kommt, daß der Hauptzweck dieses Examens, nämlich von den Gymnasien die Schüler abzuwenden, welche nur das Recht zum Einjährigendienst erwerben wollen, schwerlich durch die neue Einrichtung erreicht werden wird. Denn, wenn auch Unterricht und Schularbeit in Untersekunda durch die bevorstehende Prüfung in schädlicher Weise beeinflußt sein werden, so muß ich doch stark bezweifeln, daß für das Bestehen des Examens schwierigere Bedingungen werden gestellt werden, als für das Aufrücken nach Obersekunda. Ja, nach der bei uns in Baden geltenden Verordnung und Praxis ist geradezu das Umgekehrte zu erwarten. Denn bei Promotionen muß hier so verfahren werden, daß, wer in einem wissenschaftlichen Fach entschieden nicht die Kenntnisse besitzt, um in dem nächsten Kursus den Anforderungen genügen zu können, zurückbleibt, und so werden nicht selten bei uns Schüler wegen ungenügender Leistungen allein in dem deutschen Aufsatz, der Mathematik oder einer der Fremdsprachen nicht versetzt: eine Kompensation von nicht hinlänglichen Leistungen in einem Fache durch mehr als hinlängliche in anderen ist nach unserem Reglement bei Versetzungen nicht gestattet. Und die, welche den Schein für den Einjährigendienst erhalten wollen, werden behandelt, wie die, welche nach Obersekunda versetzt werden wollen. Ein eigentliches Ersitzen des Scheines findet nicht statt: wer nach einjährigem Besuch der Untersekunda nicht die Reife für Obersekunda erreicht hat, erlangt auch den Schein nicht; und auch dem wird er versagt, der nach einem weiteren Halbjahr nicht in allen wissenschaftlichen Fächern wenigstens Hinlängliches leistet. Selbst das ist vorgekommen, daß nach zweijährigem Besuch der Untersekunda der Schein verweigert wurde. Wenn auch der Gedanke promoveatur ut amoveatur häufig sehr nahe liegt, so wird er doch zurückgedrängt durch die Erwägung, daß man diese Schüler nicht anders behandeln darf, als die, welche in die Obersekunda aufrücken wollen.[1]) Wesentlich verschieden dagegen würde die Sache sich wahrscheinlich gestalten, wenn an Stelle der Promotion in die höhere Klasse eine Art von Schlußexamen treten würde. Denn für dieses würde dann doch wohl die Kompensation eingeführt werden, welche bei uns, wie anderwärts, im Abiturientenexamen gilt: es würde einer auch einmal mit ungenügenden Leistungen in der Mathematik bestehen, wenn er im Lateinischen Gutes leistete, oder umgekehrt; und es würde dadurch mit Sicherheit der große Schaden für den Unterrichtsbetrieb entstehen, daß in der Obersekunda Schüler säßen, welche in diesem oder jenem Fach, weil sie die notwendigen Vorkenntnisse nicht hätten, den gestellten Anforderungen unvermögend wären zu entsprechen.

Nach diesen Erwägungen kann ich nur wünschen: wenn unerreichbar ist, daß der von der Schule auszustellende Berechtigungsschein auch bei den 9jährigen Anstalten an die Reifeprüfung geknüpft wird, so möge doch die Prüfung am Ende der U. II. aufgegeben werden, und, wenn auch das nicht thunlich, so möge dieselbe neben den Versetzungsurteilen, welche die Lehrerkollegien auf Grund der Jahresleistungen mit aller Strenge zu fällen haben, von durchaus untergeordneter Bedeutung sein. Am besten aber wäre es, wenn sich verwirklichte, was nach der Erklärung des H. v. Goßler in der Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses vom 18. März 1890 als nahe bevorstehend erschien, daß das Einjährigenberechtigungswesen aus der Behandlung der organisatorischen Unterrichtsfragen gänzlich ausschiede, eine Erklärung, die ihrer Zeit nicht bloß in der preußischen, sondern auch in der bayerischen und der badischen II. Kammer mit lebhaftem Beifall begrüßt worden ist.[2])

Ich hatte in Heft I. S. 8 dieses Jahrgangs den Wunsch ausgesprochen, daß in den Erörterungen unserer Zeitschrift auch weiterhin die entgegengesetzten Ansichten, welche innerhalb des Kreises der Verteidiger des humanistischen Unterrichts begegnen, zum Ausdruck kommen möchten, die Ansicht, welche stärkere Konzentration des Gymnasialunterrichts auf die klassischen Sprachen wünscht, und die, welche stärkerer Mitberücksichtigung anderer Unterrichtsgegenstände das Wort redet. Dieser Wunsch ist im zweiten Heft durch die dort mitgeteilte Münchener Rede O. Jä-

[1]) Freilich wird solches Verfahren erschwert in den Ausnahmefällen, wo die beiden Sekunden auch in den Hauptfächern vereinigt sind. Aber ausführbar ist es auch dann.

[2]) Ich hatte bei der Zusammenstellung S. 160 übersehen und will nicht unterlassen nachträglich zu bemerken, daß sich gegen das Untersekundaexamen sehr entschieden auch ausgesprochen hat Herr Prof. Jürgen Bona Meyer im Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens 1891 Nr. 11.

gers und in dem vorliegenden Doppelheft durch Schillers Besprechung von Hornemanns und Zieglers Schriften erfüllt worden. Beide Erörterungen gehören auch zu der Litteratur über die Dezemberkonferenz. In der zweiten treten die einander gegenüberstehenden Anschauungen sehr klar hervor.

Vielleicht bedauert Dieser oder Jener, daß solche Meinungsunterschiede überhaupt innerhalb des Gymnasialvereins vorhanden sind. Mir scheinen verschiedene Anschauungen innerhalb einer Partei nur dann bedenklich, wenn über die Ziele nicht Einigkeit herrscht, wie dies z. B. in dem Berliner Reformverein der Fall ist, wo nebeneinander solche stehen, die die klassischen Sprachen, mindestens das Griechische, möglichst bald aus den höheren Schulen verschwinden sehen möchten, und solche, die im Gegenteil für diese Studien mit ganzem Herzen eintreten. Doch, wo über das Ziel Niemand streitet, da kann es sogar unter Umständen Vorteile bringen, wenn die Meinungen über die Wege nicht durchweg dieselben sind, wenn von Verschiedenen verschiedene Pfade eingeschlagen und das Für und Wider gründlich und eifrig erörtert wird. So in unserem Fall. Denn die Wahrung all des Wertvollen, was der altklassische Unterricht auch heute einem Teil unserer Jugend und durch den so gebildeten Nachwuchs unserer Nation zu bieten vermag, betrachten als Aufgabe des deutschen Gymnasiums ebenso Frick und Schiller, wie Jäger und Ziegler.

Die unten zum Abdruck gebrachten Erörterungen **Schillers** veranlassen mich zu folgenden Bemerkungen.

Mein Kollege unterscheidet mit Hornemann zwischen dem philologischen und humanistischen Gymnasium. Das Wort „humanistisch" fängt an, in bedenklich verschiedenen Bedeutungen gebraucht zu werden. Paulsen nennt humanistische Bildung eine solche, welche Beschäftigung mit Sprache und Litteratur, mit Geschichte und Geisteswissenschaften überhaupt zur Grundlage hat, und kommt so zu dem Resultat, daß auch das Realgymnasium eine humanistische Bildungsanstalt sei. Er hätte auch gleich die Oberrealschule mit einschließen können, insofern auf dieser moderne Sprachen und Litteraturen, sowie Geschichte ebenfalls sehr intensiv betrieben werden können. Hornemann aber gebraucht „humanistisch" noch wieder in anderer Bedeutung, so daß auch die exakten Wissenschaften dabei mitgedacht werden. Solchen Variationen gegenüber — welche eigentlich nötigen würden, in Zukunft zur Vermeidung von Mißverständnissen zu schreiben: humanistisch (Pauls.) oder hum. (Horn.) oder hum. (vulgo) — möchte es mir zweckmäßig scheinen, das Wort nur in der geläufigen Weise anzuwenden, wonach es auf griechisch-lateinische Studien geht, so daß ein humanistisches Gymnasium ein solches ist, in dem die Schüler zum Lernen des Lateinischen und Griechischen verpflichtet sind, im Gegensatz zum Realgymnasium, in dem nur die erstere Sprache obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist. Und diesen, gar keinen anderen Sinn soll der Titel unserer Zeitschrift haben. Auch die Bezeichnung „philologisches Gymnasium" in der Hornemann'schen Unterscheidung ist m. E. nicht glücklich. Es müßte mindestens „altphilologisches G." heißen: denn was wäre dagegen zu sagen, wenn Jemand philologische Gymnasien auch solche nennen würde, die ihren Schwerpunkt in dem Studium moderner Sprachen hätten?

Wenn aber Hornemann sagt (worin ihm Schiller S. 171 beistimmt), daß das philologische Gymnasium endgiltig dem humanistischen weichen müsse, so ist zwar, meine ich, durch das Adverbium ausgedrückt, daß hier nicht eine ganz neue, noch gar nicht verwirklichte Forderung auftritt; trotzdem aber scheint es mir wünschenswert zu betonen, daß wir ein solches altphilologisches Gymnasium, welches man dem humanistischen (im Hornemann'schen Sinne) geradezu entgegensetzen könnte, in Deutschland thatsächlich nicht mehr besitzen. Von Leuten, welche die Wirklichkeit nicht kennen oder nicht kennen wollen, ist allerdings bisweilen die Phrase gewagt, daß unsere Gymnasien nur die Absicht verfolgten, zum Studium der klassischen Philologie vorzubereiten, ein Satz, dessen Anerkennung nebenbei den anderen nach sich ziehen würde, daß hier die Absicht in einer geradezu beispiellosen Weise von den Wirkungen übertroffen sei. Es ist einleuchtend, daß weder Hornemann noch Schiller den Namen „philologisches Gymnasium" in diesem Sinn verstehen; aber auch in dem können sie ihn nicht verstehen, daß sie meinten, der alt-

klassische Unterricht lasse die anderen Unterrichtsfächer gar nicht zur Geltung kommen. Schiller sagt selbst einmal von den Gymnasien: „daß die moderne Kultur in ihnen eine sehr ausgiebige Berücksichtigung erfährt, lehrt ein Blick auf die Lehrpläne und Programme zur Genüge.“ Vielmehr nur daran kann bei dem Satz vom philologischen und humanistischen Gymnasium gedacht sein, daß die modernen Bildungselemente in noch umfangreicherer Weise, als bisher, berücksichtigt werden sollen, ein Gedanke, welcher Hauptgegenstand der Erörterungen des Einheitsschulvereins war und dort besonders die Fragen hervorrief, ob der obligatorische Zeichenunterricht in den Gymnasien weiter ausgedehnt und ob die Verpflichtung der Schüler zum Englischen eingeführt werden solle.[1])

Dies führt mich auf eine andere Bemerkung. Schiller hebt gegenüber Ziegler, der die fremden Sprachen und die Mathematik als die am meisten erziehenden Fächer des Gymnasialunterrichts bezeichnet, die erziehliche Kraft auch der Geschichte, des Deutschen, der Geographie, der Naturwissenschaften, des Zeichnens hervor. Nun ist keine Frage, daß uns in Bezug auf manche der letzteren Lehrgegenstände erst allmählich (durch geschickte Lehrer noch mehr, als durch theoretische Erwägungen) klar geworden ist, welchen bildenden Einfluß sie üben können, und ich bekenne aus persönlicher Erfahrung gern, wie wesentlich anders ich gegenwärtig über den geographischen und den Zeichenunterricht denke, als früher. Aber eines würde ich gleichwohl nicht sagen, daß nämlich diese Fächer ebenso gut zu erziehen vermögen. Ich meine, sie sind in ihren Wirkungen doch so verschieden von den erstgenannten und auch unter sich, daß es nicht angeht, alle in dieser Beziehung gleichzustellen. Man hat einstmals das Heil der gymnasialen Erziehung nur in einem oder zwei Fächern erblickt und diesen eine alle übrigen in Schatten stellende Wirkungskraft zugeschrieben. Man hat dann erkannt, daß auch mit anderen Fächern, wenn sie richtig behandelt werden, bedeutende pädagogische Wirkungen erzielt werden können. Das darf uns aber natürlich nicht veranlassen zu glauben, daß im Wesentlichen nur die Behandlungsweise, die Unterrichtsmethode für Erzielung solcher Wirkungen von Wichtigkeit sei und der Unterrichtsstoff nur eine untergeordnete Bedeutung habe, sondern die Wahrheit ist doch wohl, daß nicht bloß die Naturwissenschaften wesentlich anders wirken müssen, als die Mathematik, und das Zeichnen anders als die Fremdsprachen, sondern auch die Naturgeschichte anders als die Physik, die französische Sprache anders als die lateinische. Und ich bin überzeugt, daß auch Schiller diese Ansicht hegt. Denn gerade ihm verdanken wir ja eine ganze Reihe feiner Bemerkungen über die eigentümliche Wirkung einzelner Lehrgegenstände, z. B. darüber, was der lateinische Unterricht, doch nicht der französische leisten kann. Eine Meinungsverschiedenheit aber besteht zwischen uns, vermute ich, in einem anderen Punkt, der mit dem besprochenen zusammenhängt. Ich will kurz meine Meinung bezeichnen.

Wenn man die verschiedenen Wirkungen der einzelnen Unterrichtsfächer überschaut, so ist es sehr naheliegend, zu versuchen, ob es nicht möglich sei, einen Lehrplan zu schaffen, nach dem alle diese nahrunggebenden Stoffe zu ihrer vollen eigentümlichen Wirkung, gewissermaßen zu ihrem vollen Recht gelangen. Doch der Ausführung dieses Gedankens steht ein, wie ich glaube, sicherer pädagogischer Erfahrungssatz entgegen, der, daß eine kräftige Entwicklung der wichtigsten intellektuellen Fähigkeiten nur gelingt, wenn der Geist des Knaben auf einem Unterrichtsgebiet recht heimisch wird und besondere Gewandtheit erlangt, und zwar auf einem solchen, wo man sich nur mit einem höheren Grade von Anstrengung hinein- und hindurcharbeiten kann. Ist diese Ansicht richtig, so folgt daraus, daß man bei der Auswahl der Fächer und bei Verteilung der Wochenstunden unter sie ein Lehrgebiet, dessen Bewältigung den jugendlichen Geist stark anzuspannen vermag, bevorzugen muß, nicht dasselbe in ver-

[1]) von welchen Fragen ich die erstere gegenüber fast allen deutschen Gymnasiallehrplänen mit Ja, die zweite nach wiederholter Erwägung mit Nein glaube beantworten zu müssen. Meine Gründe hierfür und die von mir als richtig betrachtete Grenze für Verbindlichkeit des Zeichenunterrichts habe ich im I. Jhrgg. dieser Ztschr. Nr. 3 S. 72 fg. und in der Berliner Konferenz (Protok. S. 256 fg.) bezeichnet; über die vielfach mißverstandenen Bestrebungen des Einheitsschulvereins habe ich mich auf der Würzburger Versammlung der bayerischen Gymnasiallehrer und in dem Bericht über diese im I. Jhrgg. der Ztschr. S. 77 ausgesprochen.

schiedenen Schularten, aber immer doch eines, und daß die anderen Unterrichtsobjekte bei aller Schätzung ihrer materiellen und dynamischen Bedeutung doch nicht in gleicher Weise berücksichtigt werden können, sondern hauptsächlich nach Maßgabe der Bedeutung, die sie für solche geistige Kräfte haben, welche sorgfältige Pflege fordern und sie auf dem bevorzugten Unterrichtsgebiet wenig oder garnicht finden können.

Ein dritter Punkt der Schiller'schen Rezension, der mich zu einer Bemerkung veranlaßt, ist seine hier geäußerte Ansicht von den Übertragungen ins Lateinische. „Ich möchte vorschlagen", heißt es unten S. 173, „daß die Übersetzung ins Lateinische aus der Reifeprüfung und aus dem Primaunterricht verschwinde." Die Stelle hat mich einigermaßen verwundert, weil Schiller sich früher wiederholt sehr entschieden für die lateinischen Schreibübungen auch auf den obersten Stufen ausgesprochen hat, so in der ganz vortrefflichen Abhandlung des Gießener Gymnasialprogramms vom Jahr 1877. Hier wird einmal die Notwendigkeit schriftlicher Arbeiten in der Fremdsprache für jeden Sprachunterricht, der gründlich sein soll, und der Wert speziell der lateinischen Scripta als Übungen zugleich im scharfen, logischen Denken dargelegt. Sodann warnt Schiller zwar vor der Aufgabe, deutsche Originalstücke in's Lateinische übersetzen zu lassen, die für Schüler zu schwierig sei, aber fordert die Übertragung von deutschen Texten, welche der Lehrer im Anschluß an die Lektüre ausgearbeitet hat, ferner mit sehr eingehender Begründung den gleichfalls an die gelesenen Autoren anzuschließenden lateinischen Aufsatz, der „ein außerordentlich wirksames Mittel zur Vertiefung der Lektüre und eine durch nichts zu ersetzende geistige Übung" sei. Ebenso giebt er in seiner Pädagogik mit Verweisung auf jenes Programm Anweisungen für Arbeiten der ersteren und letzteren Art. Und wie diese Forderungen an dem Gießener Gymnasium praktisch in erfreulichster Weise durchgeführt worden sind, ersehen wir aus den von dortigen Schülern übertragenen deutschen Texten, welche Schiller am Ende seiner Schrift über „die einheitliche Gestaltung . . . des Gymnasialunterrichts" veröffentlicht hat, ferner aus den Übungsstücken zum Übertragen ins Lateinische von Dr. Schulteß (denn sie sind in Gießen entstanden und verwandt) und aus den Mitteilungen von Dr. Dettweiler in dem oben abgedruckten Aufsatz S. 152. Ich gedenke weiter der Entschiedenheit, mit welcher Schiller 1882 in der pädagogischen Sektion der Karlsruher Philologenversammlung an Hand seiner Erfahrungen die griechischen Schreibübungen bis zum Schluß des Gymnasialkurses und im Abiturientenexamen verteidigte. Und ich gedenke endlich der Abstimmung in der Berliner Konferenz über die Frage, ob die Vereinfachung des Abiturientenexamens erreicht werden solle durch den Wegfall der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische. Denn diese Frage beantwortete damals Schiller mit Nein.

Wenn ich nun frage, warum derselbe jetzt von seinen früheren Forderungen zurücktritt, so giebt er uns selbst eine Erklärung mit der von ihm ausgesprochenen Besorgnis, daß bei der künftig eintretenden Reduktion der lateinischen Stunden es in Prima nicht mehr möglich sein werde, römische Autoren in dem wünschenswerten Umfang zu lesen, wenn man daneben die grammatisch-stilistischen Übungen fortsetze. Dagegen aber ist m. E. zweierlei einzuwenden. Einmal scheint es mir nicht richtig, wenn man seine Anschauungen inbetreff dessen, was in irgend einem Lehrfach geleistet werden soll, abhängig macht von dem gerade zu Gebote gestellten Stundenmaß. Wie für andere Unterrichtsfächer ohne Rücksicht auf dieses Maß Lehrpläne entworfen sind und dann manchmal, wenn die hier gestellten Forderungen als berechtigt erschienen, aber mit der geltenden Stundenzahl nicht erfüllt werden konnten, eine Stundenplanveränderung folgte, so wäre doch im gleichen Fall auch einmal eine Vermehrung der Stunden für den altklassischen Unterricht möglich: denn es wäre nicht richtig, zu meinen, daß bei den klassischen Sprachen die Stunden immer nur reduziert werden könnten. Es kann aus den letzten Jahrzehnten auch von Fällen entgegengesetzter Art im In- und Ausland berichtet werden. Die badischen Gymnasien z. B. hatten bis 1869 4+4+5+5+4+4 griechische Stunden, seitdem haben sie 6+6+6+6+6+6. Auch ist keineswegs anzunehmen, daß, wenn Preußen in der Verminderung der klassischen Stunden sehr weit gehen sollte, ihm die übrigen deutschen Staaten bis zu dem gleichen Punkte folgen werden.

Zweitens aber: wenn bei den lateinischen grammatisch-stilistischen Übungen nur an Förderung der Lektüre gedacht und ihnen jeder andere Wert abgesprochen wird (was wir unsererseits nicht thun und auch Schiller nach den Erörterungen des zitierten Programms nicht thut), so scheint uns der Wegfall dieser Arbeiten in Prima gleichwohl nicht zu rechtfertigen, ebensowenig wie das Aufhören der griechischen Schreibübungen in der obersten Klasse. Denn durch beide wird in kürzester und wirksamster Weise diejenige Sicherheit in sprachlichen Dingen erzielt und festgehalten, welche unumgänglich notwendig ist, um die Lektüre nicht durch fortwährende Erörterung elementarer grammatischer Sachen zu verderben. Nicht eine Förderung also, sondern eine Schädigung der Lektüre würden wir von der Ausführung des Vorschlags erwarten und werden in dieser Meinung auch dadurch bestärkt, daß wir bei einem Überblicken der badischen Anstalten, deren Abiturientenleistungen wir kennen gelernt, sagen müssen: die erfreulichsten Leistungen in dem Übersetzen nichtgekannter Stellen des Tacitus oder Cicero, sicherstes Erfassen der sprachlichen Form und beste Kenntnis auch der zum sachlichen Verständnis gehörenden Dinge waren an den Anstalten zu finden, in denen auch die Übersetzungen in das Lateinische am meisten gelungen waren.

Kollege Schiller bezeichnet das Beispiel Österreichs in der Anm. auf S. 174 als belehrend. Ich könnte es als solches doch erst dann gelten lassen, wenn erhellt, was die Folgen der neuen Einrichtung sind. Bis dahin, meine ich, dürfen wir uns durch das Vorgehen Österreichs ebensowenig, wie durch das von Rußland (s. oben S. 146), bestimmen lassen. Ja, wenn wir uns auch in dieser Frage nach dem Ausland umsehen, so kann ich ein Beispiel anführen, das in entgegengesetzter Richtung beweisend ist. In Dänemark wurde durch Beschluß des Reichstages (!) vom 1. April 1871 das lateinische Skriptum im Abiturientenexamen und damit zugleich in den beiden obersten Kursen abgeschafft. Als Argument trat dabei auch, wie mir gesagt wurde, die Rücksicht auf die Lektüre auf. Nachdem nun aber diese Einrichtung zwanzig Jahre bestanden, ist man (so versichert mich der Rektor einer angesehenen Kopenhagener Schule) allgemein der Ansicht, daß die Lektüre unter der Abschaffung des Skriptums stark gelitten habe, und die Ansicht, daß es in die Prima und die Abiturientenprüfung wieder einzuführen sei, hat auch einen offiziellen Ausdruck erhalten in einem Gutachten der Kgl. Unterrichtsinspektion, in dem sich die Bemerkung findet, daß man dann bei der Lektüre um so schneller werde vorgehen können.

So vermag ich denn dem Vorschlag Schillers, trotz dem Gewicht, das sein Urteil für mich hat, nicht beizustimmen, kann mich dazu auch nicht durch die Rücksicht auf die Ungunst eines großen Teils des Eltern- und Schülerpublikums gegen solche Arbeiten bestimmen lassen und möchte dieser Ungunst gegenüber auf die trefflichen Worte verweisen, mit welchen Schiller in dem genannten Programm S. 5 eine pädagogischer Einsicht zuwiderlaufende Rücksichtnahme dieser Art zurückweist.

Zugleich aber steigt in meiner Erinnerung bei dieser wie ähnlichen Fragen die Person eines Mannes auf, der sein ganzes Leben hindurch der Gymnasialpädagogik das eifrigste Interesse gewidmet und auf viele Lehrer einen ganz hervorragenden Einfluß geübt hat, eines Mannes, dessen Namen noch immer gern von den pädagogischen Radikalen zitiert wird, weil sie nicht wissen, wie sehr anders er in späteren Jahren dachte. Ich meine Hermann Köchly. Nachdem er 1847 und 48 im Dresdener Gymnasialverein Worte gesprochen, wie sie keinem Reformer à la fin du siècle besser einfallen könnten (er that es eben mit etwas mehr Geist, als die Herren Lange, Göring u. s. w.), ist er zunächst in seiner Zürcher Periode durch Erfahrung und Erwägung, wie er selbst erklärte, von dem pädagogischen Encyklopädismus geheilt worden, und in Heidelberg zollte er volle Anerkennung auch den sprachlichen Übungen im altklassischen Unterricht.

Endlich noch eins. So sehr ich von den Gefahren eines verkehrten formalistischen Betriebes des lateinischen und griechischen Unterrichtes überzeugt bin und selbst wiederholt auf sie hingewiesen habe, so habe ich doch die Überzeugung, es ist im Augenblick viel größer die Gefahr, daß wir aus einem wirklich geistanstrengenden, zu genauer wissenschaftlicher Arbeit erziehenden Betrieb jener Lehrfächer in eine manchen wohl genehmere, aber schließlich sicher weniger

ersprießliche Unterrichtsmethode hineingeraten, und daß die klassischen Sprachen aufhören, unsere Schüler in strenge geistige Zucht zu nehmen. Deshalb scheint mir jeder Schritt vermieden werden zu müssen, der diese Gefahr zu erhöhen geeignet wäre.

G. Uhlig.

Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen von Dr. Theobald Ziegler, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg. Göschen'sche Verlagshandlung, Stuttgart.

Dies kleine Buch von 161 Seiten nimmt unter den zahllosen den „Fragen der Schulreform" gewidmeten Schriften eine so hervorragende Stelle ein, daß wir uns über dasselbe sehr kurz fassen können. Dies klingt paradox; aber diejenigen unserer Leser, welche Männer vom Fach — im weitesten Sinne des Wortes — sind, müssen es lesen, werden gar nicht umhin können es zu lesen; und den Nichtfachmännern, die aber für Schulfragen dasjenige tiefere Interesse haben, das wir bei den Freunden unseres Blattes voraussetzen dürfen, können wir uns begnügen zu sagen, daß wir schon zur Orientierung über alle wichtigsten „schwebenden Fragen" dieses Gebiets keine Schrift mit besserem Gewissen empfehlen können, als diese, von der wir rühmen möchten, was man von wenigen und namentlich von wenigen pädagogischen Schriften rühmen kann, daß zu der Gediegenheit und Reife des Gedankengehalts hier zugleich die Vorzüge der Darstellung getreten sind, welche den Leser von der ersten Seite bis zur letzten festhalten. Überall sehen wir den Verf. der erhitzten Phrase gegenüber das Wirkliche und Mögliche mit siegreichen Gründen zur Geltung bringen, und wir wüßten in dem ganzen Buch wenige Stellen aufzufinden, denen wir nicht von Herzen zustimmen könnten: so wenn Z. dem Reden von erziehlichem Unterricht oder gar Gesinnungsunterricht die einfache Wahrheit entgegenstellt, wie und durch welche einfache Mittel Schule, geordneter Unterricht und verständige Lehrer von selbst erziehen; wenn er der Einheitsschule gegenüber die Lehren der Erfahrung vertritt; wenn er der Weichlichkeit und den Übertreibungen der Überbürdungsrhetorik die ernste Pflicht der höheren Schulen zu selbständiger Arbeit zu erziehen und deren notwendige Konsequenzen entgegenhält. Ebenso folgen wir seinem Gedankengang mit voller Zustimmung in dem, was er gegenüber der „Konzentrierung des Unterrichts" bemerkt, über Charakter und Wirkung des deutschen und des Geschichtsunterrichts, über die jüngste didaktische Mißgeburt eines Geschichtsbuchs sagt, bei welchem aus Vor und Nach ein Chaos in den Schülerköpfen erwächst; wir freuen uns, daß er beim Turnen und Spielen das Moment der Freiheit betont, daß auch er ein ernsthaftes Abiturientenexamen will, und gegen den Wegfall der alten Geschichte bei dieser Prüfung sich erklärt, den wir mit ihm bei der Schlußprüfung einer auf Beschäftigung mit dem Altertum gegründeten Anstalt für eine „Ungeheuerlichkeit" halten[1]), und teilen seine schweren Bedenken gegen die Prüfung nach absolvierter Untersekunda, wie seine Ansicht, daß das Bedauern mit denjenigen Schüler, die das Gymnasium ohne Abiturientenzeugnis nach Unter- oder Obersekunda verlassen, und deren „unabgeschlossene Bildung" überflüssig ist. Ganz besonders aber erfreuten wir uns an seinen beredten und wahren Worten über den spezifischen Wert des Griechischen, die wir den jüngsten Unbegreiflichkeiten

---

[1]) Die Einrichtung, das Abiturientenexamen in der Geschichte auf das Pensum des letzten Jahres zu beschränken, muß ihren Grund keineswegs in einer (insbesondere für das Gymnasium) ungehörigen Minderschätzung der alten Geschichte haben, sondern kann durch das Bestreben veranlaßt sein, das massenhafte und unfruchtbare Repetieren auf das Examen zu beschränken, also durch dieselbe Erwägung, welche auf der Berliner Konferenz 10 Mitglieder bestimmt hat, das Examen in der Geschichte überhaupt fallen zu lassen. Red.

auf der Danziger Versammlung[1]) entgegenstellen möchten, und gar sehr zu Danke sind wir ihm, dem Universitätsprofessor, dafür verpflichtet, daß er darauf hinweist, wie der Mediziner und der Theologe an das denkt, was seinen Zuhörern dient, während so viele Philologen davon keine Ahnung zu haben und jede Fühlung mit der Gymnasialwelt geflissentlich zu meiden scheinen.

Bei dem Wenigen, wo wir zu anderem Ergebnis gekommen sind, würden wir glauben mit ihm uns verständigen zu können und zwar deshalb, weil wir es hier überall mit klaren und ganzen und nicht, wie so oft in der pädagogischen Litteratur, mit halbgaren Gedanken zu thun haben. Einen Punkt möchten wir noch kurz berühren. Der Verfasser ist auf die Berliner Konferenz nicht besonders gut zu sprechen, wenn er ihr auch am Schluß noch ein kurz zugemessenes Lob spendet, und insbesondere tadelt er ihr grundsätzliches Votum gegen das Realgymnasium: es sei ihr bedeutsamster, aber fraglos auch einer ihrer verfehltesten Beschlüsse gewesen. Wir wollen hier nicht die große Realgymnasialfrage aufrollen: nur das möchten wir dem Herrn Verfasser zu bedenken geben, daß es sich um das preußische und nicht um das württembergische Realgymnasium handelte, welches letztere mehr Latein hat oder damals hatte, als das humanistische in Preußen, und in Wahrheit also ein Gymnasium mit einem zentralen Unterrichtsgegenstand ist, der dem preußischen Realgymnasium schlechthin fehlt. Die Sache ist jetzt eigentlich antiquiert: nach dem zu erwartenden neuen Lehrplan wird das Realgymnasium in Preußen mit dem Lateinischen noch um einige Dutzend Meilen weiter von dem württembergischen wegverschlagen, als es dies schon war. Es war kein Gedanke daran, daß in Berlin eine Umänderung des Realgymnasiums im Sinne der württembergischen Anstalten irgend welchen Anklang hätte finden können und am wenigsten bei den Vertretern der Realgymnasien selbst, geschweige den Männern der Agitation, welche auf diesem Gebiete die Herren sind[2]): ein schwacher Versuch, den der Unterzeichnete und Geh. Rat Klix machten, die Gedanken in diese Richtung zu lenken, fiel platt zu Boden. Darin aber wird uns der Herr Verf. jedenfalls beistimmen, wenn wir sagen, daß junge Männer, die es in 9jährigem Kursus im Lateinischen soweit gebracht haben, daß sie den Cäsar und leichtere Stellen des Livius in der Theorie übersetzen können, in der Praxis aber, wie wir früher[3]) erfahren haben, ihn nur mit starker Hülfe des Lehrers, nicht aber sicher und selbständig übersetzen können und mithin den Hauptgewinn vom Lateinischen, den Ziegler so trefflich schildert, nicht haben —, daß, sagen wir, solche Zöglinge eine richtige Vorbildung für akademische Studien nicht gewonnen haben.

Köln. O. Jäger.

---

[1]) Gemeint ist der Vortrag des Gymnasialprofessors Dr. Bahnsch und die sich daran knüpfende Diskussion auf der Danziger Versammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen am 19. Mai 1891. Eine Kritik dieses auch im Druck erschienenen Vortrags wird unsere Zeitschrift im nächsten Jahrgang bringen. Vorläufig führen wir als zutreffendes Urteil über ihn das Entzücken an, mit dem er antihumanistische Seelen erfüllt hat. Red.

[2]) Welche große Kluft zwischen den Ansichten der württemberger Vertreter der Realgymnasien und denen der Hauptwortführer der realgymnasialen Partei in Preußen besteht, kann man ersehen, wenn man Schriften, wie die von Schmeding, mit der Abhandlung in dem Progr. des Stuttgarter R.G. v. J. 1872 vergleicht, in welcher H. Oberstudienrat von Dillmann „über die Idee der Realgymnasien und ihre Verwirklichung im Stuttgarter R.G." handelt und wo der Gedanke ausgesprochen wird, das Griechische in die obere Abteilung der Schule einzuführen und dafür das Englische als obligatorisches Fach fallen zu lassen. Red.

[3]) Jäger meint offenbar die Zeit, in welcher er Direktor des Kölner Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der mit demselben verbundenen Realschule I. Ordnung war. Red.

F. Hornemann, die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform.

Von geschichtlichem Standpunkte aus beleuchtet. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior). 1891. 8. 112 S.

Theobald Ziegler, die Fragen der Schulreform.

Zwölf Vorlesungen. G. J. Göschensche Verlagshandlung, Stuttgart. 1891. 16. VI. u. 176 S.

Noch immer steht die Reformlitteratur im Vordergrunde der litterarischen Produktion. Die vorstehend genannten Schriften dürfen nicht allein wegen der Persönlichkeit ihrer Verfasser eine größere Aufmerksamkeit beanspruchen, sondern sie repräsentieren zugleich zwei Hauptrichtungen innerhalb des Kreises der Anhänger der gymnasialen Bildung. Herr Hornemann möchte das Gymnasium durch angemessene Verstärkung der modernen Bildungselemente zur gemeinsamen Vorbildungsanstalt für die Hochschulen aller Art machen und es auf seine geschichtliche Bestimmung als humanistische Bildungsanstalt zurückführen, neben der weder für das Realgymnasium noch für die Oberrealschule Raum wäre, sondern allein für die lateinlose höhere Bürgerschule oder, wie sie künftig heißen soll, für die Realschule. Herr Ziegler achtet diese modernen Bildungselemente nicht so hoch und will dem Gymnasium mehr seinen philologischen Charakter gewahrt wissen, wenn er auch Dinge, die manchem Philologen sehr wertvoll sind, wie Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz preisgiebt: dabei hält er auch das Realgymnasium als ein notwendiges Glied in dem höheren Unterrichtswesen fest. Beide beanspruchen, auf Grund der historischen Entwicklung, das Richtige getroffen zu haben: versuchen wir, zu sehen, wer dies mit größerem Rechte thut. Übrigens trägt es vielleicht zur Beruhigung Solcher, die überall den Gegensatz von Herbartianismus und Antiherbartianismus erblicken, bei, wenn ich bemerke, daß Herr Ziegler ein ausgesprochener Gegner der Herbartschen Schule, aber auch Herr Hornemann kein Herbartianer ist.

Der Letztere ist auch von seinen Gegnern als ein sehr maßvoller, ruhig und klar denkender Pädagoge anerkannt; in seinen Schriften, die er meist als geistiger Leiter des Einheitsschulvereins veröffentlicht hat, hat er sich als kenntnisreichen und sorgfältigen, durchaus unabhängigen Arbeiter auf dem Gebiete des höheren Schulwesens gezeigt, und in der Dezemberkonferenz traten die gleichen Eigenschaften hervor. Alle diese Vorzüge zeigt auch die vorliegende Schrift. Herr Ziegler ist auf verschiedenen Gebieten als scharfer Kritiker und hauptsächlich auf dem Gebiete der Philosophie und der Soziologie als geistvoller und erfolgreicher Schriftsteller bekannt. Er hat für seine Schrift die Form der Vorlesungen gewählt, die ja manche Vorzüge, natürlich auch einige Nachteile hat. Auf den Leser wirkt der frische, unmittelbare Hauch der gesprochenen Rede packend, und wer das Büchlein in die Hand nimmt, wird es nicht leicht wieder weglegen, bis er zu Ende ist. Auch wird Niemand Herrn Ziegler die Sachkenntnis auf pädagogischem Gebiete absprechen. Aber es liegt in der Natur der populären Vorlesung, — und eine solche ist heute die über Schulreform —, daß sie auf die augenblickliche Wirkung berechnet ist, daß sie nicht viel voraussetzen und nirgends erschöpfend eine Frage behandeln kann, daß mitunter auch etwas gesagt wird, was nicht völlig zu erweisen, sondern mehr subjektive Anschauung des Vortragenden und nur in der Antithese wirksam ist.

Herr H. kommt durch eine historische Betrachtung der Entwicklung des Gymnasiums zu dem Ergebnis, daß der Gedanke, welcher das Gymnasium hervorgebracht hat und seine geschichtliche Entwicklung beherrscht, kein anderer sein kann, als: „zu höheren wissenschaftlichen Berufsstudien von der Art, wie sie auf der Universität oder der technischen Hochschule getrieben werden, die ihnen allen gemeinsame allgemeine Vorbildung zu gewähren". Dabei

wird als Thatsache angenommen, „daß die technischen Hochschulen das gleiche Streben nach der höchsten wissenschaftlichen Bildung beseelt, wie die Universitäten, und daß sie deshalb mit aller Entschiedenheit die gleiche allgemeine Vorbildung wie die Universität als Voraussetzung für ihre Studien fordern können und müssen". Unzweifelhaft gilt zur Zeit vielen Gebildeten diese Thatsache noch nicht als solche, aber richtig kann sie deshalb doch sein, und eine Reihe von Vertretern der technischen Hochschulen haben schon länger die gleiche Forderung erhoben. Noch jüngst ist ihre Berechtigung außerordentlich klar und überzeugend von dem Universitäts-Professor Lothar Meyer, der früher am Karlsruher Polytechnikum lehrte, in „Nord und Süd" (Bd. LVIII. Heft 172, S. 57—67) dargelegt worden.

Um nun aber für unsere Zeit den Inhalt der Gymnasialbildung richtig bestimmen zu können, muß das Entwicklungsgesetz für das Verhältnis des Gymnasiums zur Wissenschaft festgestellt werden. Es lautet: „Das Gymnasium muß sich dem Gesamtcharakter der Wissenschaft entsprechend fortbilden." Diese Forderung bedeutet heute: Erziehung zu wissenschaftlichem Denken, Erzeugung des Sinnes für geschichtliches Verständnis der Dinge und Ausbildung der Fähigkeit zu beobachten und aus dem Beobachteten Schlüsse zu ziehen, alles dieses in dem Grade, daß die freien wissenschaftlichen Studien unter Leitung eines Hochschullehrers sich daran anschließen können. Der Segen einer von der Fachbildung gesonderten Vorbildung liegt aber auch neben der Vorbereitung des wissenschaftlichen Studiums darin, daß sie eine vielseitige Empfänglichkeit für alle Gebiete der Bildung und Wissenschaft erzeugt und dadurch die Beschränkung der Fachbildung aufhebt und so letztere zur Berufsbildung vertieft. Soll das Gymnasium diese Bedeutung behaupten, so muß es mit dem Fortschreiten der allgemeinen Bildung stets deren Elemente in sich aufnehmen und verarbeiten. Zu diesem Behufe muß das philologische Gymnasium endgiltig dem humanistischen weichen. Denn humanistische Bildung beruht nun einmal für den Menschen unseres Jahrhunderts nicht mehr auf dem klassischen Altertum allein, sondern auf dem Zusammenfluß aller Hauptströme der heutigen allgemeinen Bildung Europas.

Was würde praktisch aus diesen Grundsätzen sich ergeben? Herr H. ist mit den Beschlüssen der Konferenz im Wesentlichen einverstanden. Die alten Sprachen müssen sich eine Beschränkung gefallen lassen in der Weise, daß dem Lateinischen 63 Wochenstunden (9, 9, 7, 7, 7, 6, 6, 6, 6), somit 14 weniger als bisher, dem Griechischen 36 (6 in jedem der 6 oberen Jahreskurse), somit 4 weniger als bisher, bleiben. Dafür erhält das Deutsche in VI. und V. je 4, in IV. 3, in U I und O I je 5, das Englische von U II ab je 2; Zeichnen, das aus VI. entfernt wird, in V. 3, dann bis O II. einschl. je 2 St.; Französisch wird aus V. entfernt und erhält in IV. 4, in der Tertia und Sekunda je 3 St., im Ganzen 1 St. weniger als bisher; der Religion werden in VI. 2 St. zugewiesen statt der bisherigen 3. Die übrigen Ansätze bleiben unverändert. Bezüglich der Mathematik in III. ist Herr H. nicht abgeneigt, 4 St. anzusetzen und dafür das Lateinische um 1 St. zu vermindern.

Wie verhält sich Herr Ziegler nun zu den bisher entwickelten Gedanken? Er erklärt sich von vornherein zwar für konservativ, aber doch als Gegner „des bornierten Standpunktes eines sint ut sunt". Er weiß auch sehr wohl, daß die Lateinschule der Reformation heute unmöglich ist, daher opfert er gerne Lateinsprechen und lateinischen Aufsatz; er verkennt endlich auch nicht, daß „das Bildungsideal des Neuhumanismus in dem neu gewonnenen Verständnis und in der neu entfachten Verehrung des Griechentums wurzelt". Und wenn er sich auch nicht verhehlt, daß heute „diese Griechenverehrung einer kühleren und nüchternern Stimmung Platz gemacht hat", so gehen wir doch nicht fehl, wenn wir ihn unter diejenigen rechnen, „die das Land der Griechen mit der Seele suchen" und deshalb

„über die Berechtigung und Notwendigkeit des klassischen Altertums anders denken, als der, der nur den geschichtlichen Zusammenhang gewahrt wissen will". Denn S. 34 ff. giebt er eine ganz vortreffliche Auseinandersetzung, warum das Gymnasium das Griechische heute hochhalten muß: „Um Griechenlands, nicht um Roms willen heißen wir die klassischen Studien humanistische Studien und die Anstalten, wo sie getrieben werden, humanistische Gymnasien." Man könnte nun vielleicht meinen, er werde daraus schließen: unter allen Umständen das Griechische retten und von dem Lateinischen das preisgeben, was heute keinen so erheblichen Wert mehr hat. Hier aber trennen sich die Wege. Allerdings verwendet Herr Z. nicht das Argument der formalen Bildung zur Verteidigung des Lateinischen; aber ein wenigstens in dieser allgemeinen Fassung ebenfalls anfechtbares, daß man die Muttersprache nur durch die Schulung in einer fremden gründlich lerne, hat auch für ihn entscheidende Bedeutung. Freilich würde daraus noch nicht folgen, daß das Lateinische diese fremde Sprache sein müßte, wenn man auch die Richtigkeit des Postulates zugäbe. Aber es muß diese fremde Sprache sein, „weil sie sich am besten eignet zum grammatischen Knechte für alle übrigen". „Und dieses Latein muß auf die alte Weise gelernt werden, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch bis zur Tertia." „Aber auch nach oben dürfen die grammatischen Übungen nie ganz aufhören, und namentlich müssen bis zum Schlusse der Prima schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische gemacht werden, — in bescheidenem Anschlusse an das Gelesene." Eine Herabsetzung der lateinischen Unterrichtsstunden zu Gunsten anderer Fächer hält Herr Z. für unmöglich; und dies stimmt zu seiner Anschauung über den Bildungswert der übrigen Lehrfächer. In dem Geschichtsunterrichte kann sich nach seiner Ansicht „ein Schüler stets nur rezeptiv und passiv verhalten"; darum keine Vermehrung der Stundenzahl! Von Geographie und Naturwissenschaften wird eigentlich nirgends eingehend, vom Deutschen nur insofern gesprochen, als der Verfasser neben bekannten und geübten Dingen gute Lehrer für dieses Fach verlangt; aber ihr aller Urteil ist in dem Satze gefällt, daß „die fremden Sprachen und die Mathematik die am meisten erziehenden und moralisch wirksamsten Fächer des Gymnasialunterrichts seien". Nun ist die Ansicht, daß Geschichte, Deutsch, Geographie, Naturwissenschaften, Zeichnen den Schüler nicht ebenso gut zur Selbstthätigkeit zu erziehen vermöchten, als fremde Sprachen und Mathematik[1]), mir allerdings nur verständlich, wenn Herr Z. doch noch nicht einen wirklich methodisch richtigen Unterricht in jenen Fächern kennen gelernt hat; vielmehr steht gerade das Gegenteil für mich wie auch für Herrn Hornemann und für recht Viele völlig fest. Aber wir brauchen uns darüber hier nicht weiter auseinanderzusetzen, da es sich lediglich um die Stellung des Lateins handelt. Da muß man zugeben, daß eine so für den Schulgebrauch ausgearbeitete Sprache, wie das Latein sprachliche Schulung leichter und in höherem Grade verleiht, als eine beliebige andere fremde Sprache; man kann weiter damit einverstanden sein, daß durch das Lateinische die ideale Seite des klassischen Unterrichts zum erstenmal dem Schüler sich fühlbar macht; und man kann endlich die Thatsache nicht leugnen, daß der Mehrzahl der Gebildeten die lateinische Sprache im Lehrplan des Gymnasiums unentbehrlich erscheint. Ebenso sicher ist aber doch auch, daß, wenn das Lateinische einige Jahre sprachliche Schulung herbeigeführt hat, das Französische und Griechische, auch ohne grammatistische Betreibung, ihm einen Teil der Arbeit abnehmen, und daß somit die einst für das Lateinische, das so ziemlich die

---

[1]) S. 86 meint Z., daß die mathematische Phantasie nicht, wie die Mathematiker oft glauben, Jedermanns Sache sei, nur das rezeptive Verständnis und das einfache Anwenden des Aufgenommenen könne von jedem verlangt werden. Dann erzieht aber die Mathematik nicht zur Selbstthätigkeit.

einzige Fremdsprache war, in hohem Maße zum Zwecke der grammatischen Schulung beanspruchte Zeit heute in bestimmten Grenzen vermindert werden kann. In der That geschieht es auch schon da und dort mehr oder minder; daß es noch mehr geschehen könnte, ist ebenfalls eine ziemlich verbreitete Anschauung, und die Idee der Parallelgrammatik ist aus dieser Einsicht entstanden. Nun wird es zur Freiheit der Bewegung, welche ja auch Herr Z. den einzelnen Anstalten gewahrt wissen will, unzweifelhaft gehören, daß die einen Gymnasien diese grammatische Schulung vorwiegend induktiv, die anderen vorwiegend deduktiv gestalten, daß die einen der schriftlichen, die andern der mündlichen Übersetzungsübung größeres Gewicht beilegen, die einen die Übertragung in die fremde, die anderen die in die Muttersprache mehr betonen. Und wenn so bis zur OII. einschließlich verfahren wird, so wird auch bei 9, 9, 8, 8, 8, 6, 6, 6, 6 Stunden — dies mögen die künftigen Zahlen sein — die sprachliche Schulung in ausreichender Weise stattfinden können, wenn man sich nur immer gegenwärtig hält, daß Französisch und Griechisch, ob sie wollen oder nicht, in der gleichen Richtung arbeiten. Und so dürfte eine Verständigung zwischen Herrn Z. und Herrn H. in Bezug auf die Stellung des lateinischen Unterrichts im Gymnasium doch nicht ganz ausgeschlossen sein. Denn, wenn Herr H. die Stunden noch etwas weiter herabsetzt, so ist dies wohl keine unausgleichbare Differenz, da auch Z. S. 34 erklärt, er streite nicht über eine bestimmte Anzahl von Stunden in den einzelnen Klassen. So hat ja auch die Berliner Konferenz, von der nach Herrn Z. „Herr v. Goßler, der sich in seiner Annahme nicht getäuscht sah, mehr eine Stütze für das Bestehende, als einen Antrieb zu Neubildungen und radikalen Umgestaltungen erwartete und begehrte," die Herabsetzung der Unterrichtsstunden in den alten Sprachen für möglich erklärt. Und auch die Reform der Gymnasien in Württemberg und Bayern ist diesen Weg gegangen.[1])

Herr H. hat einen Abschluß nach OII. gefordert, der den Beweis der Beendigung der in II. noch recht intensiv zu gestaltenden grammatischen Übung in einer Prüfung erbringen soll, welche die Reifeprüfung entweder ganz beseitigen oder erheblich vereinfachen würde. (Der Abschluß der grammatischen Thätigkeit ist vor OII. nicht möglich, wenn die Stundenzahl verringert und der methodische Grundsatz, induktiv in die fremden Sprachen einzuführen, verwirklicht wird.) Er hat nicht ausdrücklich gesagt, daß in Prima kein lateinisches Skriptum mehr gefertigt und in der Reifeprüfung ein solches nicht mehr gefordert werden solle. Aber er will der Prima die Möglichkeit des „schulmäßigen Studierens" verschaffen, das dem selbständigen Hochschulstudium vorarbeiten soll;[2]) und unter den Aufgaben, welche Herr H. dabei der obersten Stufe stellt, würde sich die lateinische Übersetzung schwer unterbringen lassen. Ich möchte einen Schritt weiter gehen und geradezu vorschlagen, daß die Übersetzung ins Lateinische aus der Reifeprüfung und aus dem Primaunterricht verschwinde. Schon jetzt sind die Ergebnisse des Übersetzens ins Lateinische verhältnismäßig gering, und sie sind nur da erträglich, wo auf Kosten der Lektüre die grammatisch-stilistische Seite vorwiegt.[3]) Herr Z. findet es ganz „selbst-

[1]) Doch blieb man in Württemberg bei 81 wöchentlichen Stunden Latein (in allen Klassen zusammengenommen) stehen, während Preußen bisher schon nur 77 hatte. Red.

[2]) Herr Z. will dem Primaner ebenfalls eine gewisse, freilich sehr eng begrenzte Selbständigkeit des Arbeitens zugestehen.

[3]) Bei den Lehrern ist die Fähigkeit, wirklich Latein zu schreiben, im Verschwinden, und die Dissertationen reden eine deutliche Sprache. So ist es erklärlich, daß nicht wenigen Gymnasiallehrern das lateinische Skriptum in I. nicht mehr für ein Unterrichtsmittel gilt, dessen Verlust zu bedauern wäre. Vielleicht fände Herr Paulsen in diesem Verhältnisse die Erklärung der ihm befremdlichen Thatsache, daß äußerst selten die Direktoren den Lateinunterricht in I. erteilen. Wie wird es erst sein, wenn die 4 oberen Jahreskurse nur noch je 6 Stunden Latein statt bisheriger 8 haben werden?

verständlich, daß je weiter nach oben, um so mehr die Lektüre in den Vordergrund tritt, die in Nepos und Cäsar, in Livius und Tacitus, in Ciceros Reden, vielleicht auch in seinen oratorischen, aber nicht in seinen liederlichen philosophischen Schriften längst schon ihre prosaischen, in Ovid, Virgil und Horaz ihre poetischen Schriftsteller richtig gefunden hat". Wenn aber nun in II. und I. nur je 6 Stunden für das Lateinische zur Verfügung stehen und in II., wie auch Herr H. will, die grammatische Schulung recht intensiv zum Abschluß gebracht werden soll, wo bleibt dann die Zeit für diese Lektüre? Dazu kommt, daß die alte Geschichte wesentlich in dem alten Sprachunterrichte gefördert und erhalten werden muß. Kann im Ernste ein erfahrener Schulmann denken, daß dies möglich sei, wenn das Skriptum als Teil der Reifeprüfung beibehalten wird? Man wird vielleicht verfügen, daß nur 1 Stunde wöchentlich auf die grammatisch-stilistische Seite verwandt werden dürfe. Entweder wird diese Verfügung beobachtet werden, dann wird die darauf verwendete eine Wochenstunde ziemlich verlorene Zeit sein, oder aber, was wahrscheinlicher ist, sie wird nicht gehalten werden, und die Lektüre und die geschichtliche Kenntnis des Altertums bezahlen die Zeche.[1]) Und es haben sich auch längst und neuestens recht konservative Stimmen unter den Gymnasiallehrern für Beseitigung der lateinischen Übersetzung in der Prima und in der Reifeprüfung ausgesprochen, weil wir heute die Kraft für Besseres nötig haben. Man kann also ein sehr warmer Freund des Gymnasiums und doch angesichts der vorhandenen Thatsachen ein Gegner der lateinischen Übersetzung auf der obersten Stufe sein. Als auf der Philologen-Versammlung in Altenburg Eckstein rief: „Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das Gymnasium", da wurde dieses Wort die Devise vieler Gymnasialpädagogen. Gerade so richtig ist es, wenn heute gerufen wird: mit dem lateinischen Stil in Prima fällt das Gymnasium. Herrn Hornemanns nicht kleinstes Verdienst ist es, daß er historisch nachgewiesen hat, wie das h u m a n i s t i s c h e Gymnasium heute an Stelle des philologischen treten muß; es ist also nicht schade, wenn das fällt, was eben nur durch das philologische Gymnasium veranlaßt war. Herr Z. sagt S. 28: „unsere Gymnasien sind keine philologischen Fachschulen. Dazu haben sie leider Gottes allzu eifrige und allzu einseitig gebildete philologische Lehrer machen wollen; welches Unheil sie damit gestiftet haben, wissen wir; — und noch schlimmer als der wirkliche Schaden ist der böse Ruf, in den gerade sie unsere Gymnasien gebracht haben". Der Schaden wird, meine ich, dauern, so lange der lateinische Stil eine entscheidende Leistung der Reifeprüfung bleibt; denn so lange wird der gerade am Lateinischen entwickelte und so lange gepflegte philologische Betrieb nicht beseitigt werden.

Der Wunsch des Herrn Z., daß der Lehrplan unserer Gymnasien nicht wesentlich geändert, sondern in seinem gegenwärtigen Bestand erhalten bleiben möchte, hat ihn wohl auch in erster Linie zu seinem energischen Eintreten für das Realgymnasium bewogen. Sein Ideal ist das württembergische Realgymnasium (das ein so ernster und urteilsfähiger Mann wie E. Hallier als einen Mißgriff bezeichnet), ein Gymnasium ohne Griechisch, dessen Schülern auch der Zutritt zum Studium der Me-

[1]) Zum Glück liegt hier ein lehrreiches Beispiel vor. In Österreich hatten die 4 oberen Gymnasialklassen 6, 6, 5, 5 Stunden Latein. Auf die grammatisch-stilistische Seite sollte wöchentlich 1 Stunde verwendet, und nur alle 14 Tage eine Haus- bezw. Schularbeit gefertigt werden. Die Folge war die Verkümmerung der Lektüre, und auf die Beschwerden aus Lehrerkreisen und im Abgeordnetenhause sind jetzt die Hausaufgaben im Lateinischen und Griechischen untersagt; im Semester dürfen künftig nur noch 4 Übersetzungen ins Lateinische und muß eine solche aus dem Lateinischen ins Deutsche gefertigt werden. Glaubt man im Ernste, daß bei 8 Übersetzungen ins Lateinische im Jahre, also mit 32 im gesamten Obergymnasium noch irgend ein wertvoller Gewinn für die geistige Bildung erzielt werden kann? Lernen wir aus diesem Vorgange und üben noch die Sekunda tüchtig im Übertragen in das Latein; lassen wir es aber in I. fallen, damit es uns nicht gerade so geht, wie in Österreich.

dizin erschlossen werden soll, dieses letztere hauptsächlich in der Besorgnis, „daß um der Mediziner willen das humanistische Gymnasium wesentlich umgestaltet, daß namentlich mehr moderner Bildungsstoff in dasselbe aufgenommen werden müsse." Wie wenig begründet diese Besorgnis ist, zeigt der obenerwähnte Aufsatz von Lothar Meyer, der z. B. die von Herrn Hornemann vorgeschlagenen oder ihnen ähnliche Änderungen sogar für die Vorbildung zu den technischen Hochschulen als ausreichend erweist. Man kann wohl eher umgekehrt sagen: Wenn die humanistischen Gymnasien nicht durch die Verhältnisse genötigt werden, den modernen Bildungsstoffen diesen bescheidenen Raum zu gewähren, so wird der „böse Ruf" noch größer und schließlich ihnen selbst verderblich werden.[1]) Übrigens irrt Herr Z., wenn er meint, daß der Zustand des Lateinischen der Haupteinwand gegen das Realgymnasium war. Er hat ferner selbst ausgeführt, wie gänzlich verschieden die Entstehung des Dillmannschen und der preußischen Realgymnasien ist; weiter hat er die Zahlenverhältnisse (2 auf 2,030,000 E. in Württemberg und 88 auf 30 Millionen E. in Preußen) unberücksichtigt gelassen, und endlich hat er übersehen, daß das preußische Realgymnasium nach der Meinung der Wortführer am wenigsten nach der württembergischen Seite sich entwickeln sollte.

Umgekehrt gelangte Herr H. bei seiner Grundidee über die historische Entwicklung und Tendenz des Gymnasiums selbstverständlich zu der Forderung, die Realgymnasien und zugleich auch die Oberrealschulen zu beseitigen. Es ist mir nicht ganz leicht, über diese Frage zu sprechen, nachdem mich noch in einer der letzten Nummern des Centralorgans f. d. Int. d. Realschulw. der Herausgeber für einen „Todfeind des Realgymnasiums" erklärt hat; in Wirklichkeit bin ich allerdings von einer solchen Gesinnung weit entfernt. Ich habe mich stets bemüht, der historischen Entwicklung unseres höheren Schulwesens gerecht zu werden, und Geh. Rat Kruse hat mir einmal das Lob erteilt, daß „man über die Arten der höheren Schulen selten so unbefangen und einsichtig urteilen höre", wie ich es gethan habe. Ich finde auch die Existenz des Realgymnasiums berechtigt, ja notwendig da, wo das Gymnasium den modernen Bildungselementen die Aufnahme in ausreichender Weise verweigert. Und ich gestehe weiter, daß wir ohne das Realgymnasium von einer richtigen Würdigung dieser Bildungselemente sicherlich noch erheblich weiter entfernt wären; da ich aber für deren Aufnahme in das Gymnasium stets eingetreten bin, so muß ich die bisherige Existenz des Realgymnasiums für nützlich halten, und bekenne gerne, daß wir ihm in dieser Beziehung vielen Dank schulden. Aber andererseits kann ich mich doch auch nicht dagegen verblenden, daß die Aufnahme des Latein in die Realschule einerseits verhindert hat, das realistische Prinzip folgerichtig und voll zum Ausdruck zu bringen, andererseits die Ursache war, das Realgymnasium seiner ursprünglichen Bestimmung mehr und mehr zu entfremden und zum Wettlaufe mit dem Gymnasium zu treiben. Mit Herrn H. erkenne ich aber das gymnasiale Bildungsprinzip nicht allein in der Pflege des Lateinischen, sondern in der Verbindung des Lateinischen mit dem Griechi-

[1]) Denn sicherlich werden in diesem Falle, wie L. Meyer ganz evident nachweist, in nicht allzu ferner Zeit die Mediziner dem Gymnasium abfallen, und dann allmählich auch die anderen Fakultäten, außer den Philologen selbst. In gewissem Sinne nimmt das auch Herr Z. an, da er der Ansicht ist, daß bei der Umwandlung des Realgymnasiums nach württembergischem Muster „die Mediziner sich binnen kurzem mehr und immer mehr aus dem reformierten Realgymnasium rekrutieren würden"; „mit der Zeit würden auch einmal unter den Juristen sich etliche Realgymnasiasten einstellen, was ich für keinen Schaden und für kein Unglück halten würde." Da nun hierin Herr Ziegler keinen Nachteil für einen gleichmäßigen Hochschulunterricht erblickt, so muß man sich wundern, wenn man S. 79 liest: „Aber auf den Gymnasien wird sich dieses individuelle Gestalten doch stets in recht bescheidenen Grenzen halten müssen, da der wesentlich gleichartige wissenschaftliche Betrieb auf den Universitäten auch eine gewisse Gleichmäßigkeit der Vorbereitungsanstalten wünschenswert macht."

schen, die letzterem mehr und mehr das Übergewicht zugesteht, aber auch dem Lateinischen dadurch einen Halt giebt, den es ohne diese Verbindung nicht hätte. So muß ich auch mit Herrn H. in dem reformierten Gymnasium, mag diese Reform sich nun in der von ihm vorgeschlagenen oder in einer anderen, ähnlichen Weise vollziehen, die relativ vollendetste Pflegestätte humanistischer Vorbildung erkennen. Für die sofortige Abschaffung des Realgymnasiums kann auch ich mich nicht erwärmen; im Gegenteil, so viel Künstliches anfänglich in dieser Schöpfung lag, wird man doch nicht bestreiten können, daß sie Freunde gefunden und sich einen Platz im höheren Schulwesen errungen hat. Vermag das Gymnasium durch eine besonnene Reform, zu der freilich nicht bloß einige Stunden mehr oder weniger für dieses oder jenes Fach gehören werden, sein Ansehen und seine Geltung zu wahren, so werden die Realgymnasien sich allmählich in humanistische Gymnasien umwandeln und in diesem Falle würde mir die Klage über die „Unterdrückung dieser blühenden“ Anstalten keinen großen Kummer machen, da ich mich erinnere, daß es noch gar nicht lange her ist, da es hieß, „sie könnten aus Mangel an Berechtigungen nicht existieren“. Vermögen die humanistischen Gymnasien es nicht, so werden die Realgymnasien oder ähnliche Anstalten voraussichtlich ihre Erbschaft antreten. Für den ersteren Fall ist die Möglichkeit der Vergleichung beider Schulgattungen ganz erwünscht, für den zweiten wäre die Erhaltung der Realgymnasien unbedingte Notwendigkeit.

Herr H. schlägt auch die Beseitigung der Oberrealschulen vor, und von dem Grundsatze aus, daß die reformierten Gymnasien die Vorbildung für die Universitäten und für die technischen Hochschulen gleicherweise zu übernehmen imstande seien, mit Recht. Aber einstweilen ist dieser Grundsatz doch noch nicht allgemein anerkannt, und den allerdings sehr beachtenswerten Stimmen, die sich für ihn ausgesprochen haben, stehen zahlreiche gegenteilige gegenüber. Auf der andern Seite zeigen die durchaus befriedigenden Erfahrungen in Österreich, daß man mit 7klassigen lateinlosen Realschulen die Zwecke solcher Anstalten sehr gut erreichen kann, und es würde sich vor Allem eine Erprobung empfehlen, ob denn wirklich 9 Jahreskurse für die Oberrealschule notwendig sind.

Einig sind Herr Z. und Herr H. in der Verwerfung eines gemeinsamen Unterbaues, den ersterer in der Schweiz als schädlich erkannt hat, und in dem Verlangen, lateinlose Realschulen in größter Ausdehnung zu fördern. Auch wollen beide dieser Schulgattung ziemlich weitgehende freie Entwicklung gestatten. Und wenn man mit Herrn H. nur Gymnasium und lateinlose Realschule als Schulgattungen anerkennt, so muß man natürlich kleinen Städten, schon um ein wichtiges Agitationsmittel in der Frage der allgemeinen sechsstufigen Mittelschule zu beseitigen, wie Herr H. mit Recht betont, nicht etwa die Angliederung von lateinischem Unterricht für die 3 unteren Klassen gestatten, sondern man muß diese Schulen vielmehr mit lateinischem und griechischen Nebenunterricht versehen, der möglichst weit, etwa bis zur Primareife hinanreicht. Für die aus hygienischen und ökonomischen Gründen erforderliche Beschränkung der Stundenzahl bietet die Möglichkeit sehr intensiven Unterrichts bei durchgängig kleiner Schülerzahl ausreichenden Ersatz. Freilich kann ich mich für den detaillierten Plan des Herrn H. nicht erwärmen; doch das ist Nebensache. In diesem Zusammenhange sind beide Herren auch Gegner der beabsichtigten Prüfung für den Einjährig-Freiwilligendienst; Herr H. nicht absolut, sondern er möchte dieser Prüfung eine größere Bedeutung geben, indem er die unnatürliche Trennung der Sekunda aufhebt, an das Ende der O II. eine Prüfung legt, welche gewissermaßen das schulmäßige Arbeiten abschließt, dem schulmäßigen Studieren der Prima freie Bahn schafft und die Reifeprüfung entweder gänzlich beseitigen oder wenigstens bedeutend vereinfachen soll. Wenn einmal eine solche Prüfung unabwendbar und die Reifeprüfung nicht auf andere Weise erheblich zu

vereinfachen ist, so ist die von Herrn H. vorgeschlagene Prüfung sicherlich das geringste Übel, weil sie einen naturgemäßen Abschluß bildet und sich als organisches Glied in die Schularbeit einfügen läßt. Freilich wäre mit Herrn Z. lieber zu wünschen, daß diese Einjährigen-Prüfung überhaupt nicht eingeführt würde. Für Z.'s anderen Vorschlag dagegen, in der Reifeprüfung 7 schriftliche Arbeiten (deutschen Aufsatz, zwei lateinische, zwei griechische, eine französische und eine mathematische Arbeit) zu fordern, werden wohl nicht viele eingenommen sein, wenn er auch dabei die Absicht hat, die mündliche Prüfung zu vereinfachen. Die Vereinfachung wird sich von selbst machen, wenn die Schulräte wieder dazu kommen, die Schulen, sagen wir, alle 2—3 Jahre einmal gründlich, d. h. je nach der Größe 8—14 Tage, zu revidieren. Daß in letzterem Punkte das Hauptgewicht liegt, hat Herr Z. richtig erkannt.

Um so mehr gehen die Ansichten der Herren H. und Z. auseinander über die innere Gestaltung des Unterrichts. Während nach Herrn Z. bei der „Überbürdung" „soviel Übertreibung mit unterläuft und damit schon so viel Schwindel getrieben worden ist, daß sich das Geschrei doch endlich einmal legen müßte", erkennt Herr H. „bei vielen Knaben und bei noch mehr Mädchen nervöse Überreizung und körperliche Erschlaffung" an[1]), meint aber, daß nicht der Lehrplan an sich die Überbürdung bringe, sondern der Lehrbetrieb, daß also eine Beseitigung der Überbürdung nur durch methodische Schulung der Lehrer möglich sei. Ferner ist nach seiner Ansicht in erster Linie nach Herabsetzung der häuslichen Arbeitszeit, nicht nach Herabsetzung der Zahl der Schulstunden zu streben. Soll jene aber gelingen, so muß das Lernen mehr als bisher in den Schulstunden selbst geschehen. Dies setzt eine durchgehende Änderung der Methode voraus. Der Unterricht von Mund zu Ohr muß Hauptsache werden, der Lehrplan muß einheitlich gestaltet, das Fachlehrerwesen beschränkt werden. Alle Thätigkeiten im fremdsprachlichen Unterricht müssen um den Lesestoff gruppiert, Naturgeschichte und Geographie wirklicher Anschauungsunterricht werden. Herr Z. hält von allen diesen Dingen wenig, vielleicht, weil er sie doch zu wenig in der Ausführung kennen gelernt hat. Gegen „Verminderung der Arbeitszeit bis zu 4 Stunden täglich" (soll wohl heißen der Unterrichtszeit) und gegen die Verlegung des Unterrichts auf den Vormittag erklärt er sich, „als Momente einer Verweichlichung, die der erziehenden Aufgabe der Schule geradezu entgegenwirken müßten." Hier sind übrigens Mißverständnisse untergelaufen. Wer hat z. B. „möglichste Beseitigung der Hausaufgaben" in der Konferenz gefordert, oder wann stieß Virchow ebendort „auf lauten Widerspruch", „als er den unbestreitbaren Satz aussprach, ein gewisses Maß häuslicher Arbeit gehöre dazu, um die Gewöhnung an die eigene Thätigkeit herbeizuführen"? Er stieß auf Widerspruch, als er auf die Angriffe hinwies, die allerseits gegen die häuslichen Arbeiten gerichtet würden, und er fand Zustimmung, als er erklärte, ein gewisses Maß rc. In dem Berichte steht kurzerhand hinter den beiden Sätzen: (Widerspruch und Zustimmung). Und die „Momente der Verweichlichung"? Thatsächlich haben schon ziemlich viele Gymnasien nur Vormittagsunterricht, und wenn 50 Minuten Pause sind, 4 St. 10 Min. Schulzeit. Sollte wirklich sich hier überall oder nur irgendwo „Verweichlichung" nachweisen lassen, „die der erziehenden Aufgabe der Schule geradezu entgegenwirken müßte"? Einer Vermehrung des Zeichenunterrichts ist auch Herr Z. geneigt. Dagegen ist er der Meinung, die Einführung des Englischen und die Verminderung der Stundenzahl für die klassischen Sprachen schaffe Überbürdung und Zersplitterung.

[1]) Bezüglich der oberen Klassen des Gymnasiums hat H. wiederholt erklärt, Überbürdung nicht bemerkt zu haben, obgleich die von ihm beobachteten Schüler verpflichtet seien, den englischen Unterricht zu besuchen. Red.

Herr H. meint dagegen, die letztere brauche nicht erst geschaffen zu werden, sondern sie sei in dem bisherigen Gymnasialunterrichte auch schon vorhanden und beruhe auf dem Gesamtcharakter unserer heutigen Bildung und Wissenschaft. Die Mittel zur Beseitigung dieses Übelstandes erblickt er in Vereinfachung und Verknüpfung des Lehrstoffes innerhalb der einzelnen Lehrfächer und in Verbindung der Lehrfächer unter einander. Für diese Aufgabe hat er selbst Grundlinien entworfen. Schwerlich würden diese die Zustimmung des Herrn Z. gefunden haben, der bezüglich der ersten Forderung der Ansicht ist, daß man schon längst die Abhilfe einer Vereinfachung des Unterrichtsbetriebes gefunden habe und sie in einzelnen Fächern noch weiter suchen werde. M. E. verstehen Herr H. und Herr Z. unter dieser Vereinfachung nicht ganz dasselbe: Herr Z. denkt mehr an eine Beschränkung des Lernstoffes, namentlich in der Grammatik und Mathematik, Herr H. mehr an eine innerliche Sichtung desselben und allseitige Ausnutzung des Lesestoffes. Noch weniger würde Herr Z. die Verbindung der Lehrfächer unter einander billigen.

Mein Vorschlag in der Konferenz in dieser Richtung hat nicht seine Zustimmung gefunden. „Manches sei hiebei fein und richtig ausgedacht und mache sich gewiß auch in der Praxis gut. Aber es laufe nicht nur im Einzelnen Gewaltsames mit unter, sondern das Ganze halte er für eine Selbsttäuschung. Eine Anstalt, die thatsächlich so verführe, würde nicht wissen, daß es sich im lateinischen Unterrichte um Latein und nicht um deutsche Fürsten und germanische Waffenkunde handle“, und so weiter. Auch hier liegen Mißverständnisse vor, die vielleicht durch die Kürze meiner Darstellung, vielleicht dadurch herbeigeführt sind, daß Herr Z. ein ähnliches Unterrichtsverfahren noch nicht kennen gelernt hat. Eingehender habe ich meine Ansichten in der Broschüre „Die einheitliche Gestaltung“ u. s. w. (Halle 1890) dargelegt.

Während Herr Z. also das Werk der Dezemberkonferenz fast in allen Punkten verwirft, betrachtet es Herr H. zwar nicht völlig befriedigt, aber er erkennt in den einzelnen Beschlüssen „Symbole für die großen Unterrichtsgrundsätze, welche künftig den Gymnasialunterricht mehr als bisher bestimmen sollen.“ Diese sind das Prinzip der Anschaulichkeit, die Durchführung des historischen Charakters des Gymnasiums durch Aufnahme der modernen Bildung, endlich die Herrschaft des nationalen Elementes in der höheren Schulbildung. Natürlich ist mit den neuen Lehrplänen nur eine Grundlage gelegt. Sache des höheren Lehrerstandes wird es sein, darauf weiter zu bauen und trotz ihm erwachsender größerer Mühe und Arbeit das höhere Schulwesen wieder zu dem Ansehen und der Achtung zu bringen, die es zum Teil eingebüßt hat. Und in diesem Zusammenhange wollen wir mit H. schließen: Τὸ δ'εὖ νικάτω. Auch in der Hinsicht mag dies gelten, worin die beiden Herren in erfreulicher Weise übereinstimmen, daß diese wichtige Arbeit des höheren Lehrerstandes endlich die entsprechende äußere Anerkennung finde und die Leitung des höheren Schulwesens von den Juristen auf die Schulmänner übergehe.

Über Universitätsreform und Lehrerbildung haben Herr H. und Herr Z. vielfach übereinstimmende Anschauungen, und beide verdienen sorgfältig geprüft zu werden; aber schon ist die Besprechung der eigentlichen Schulfragen zu umfangreich geworden, und unmittelbar praktisch werden schwerlich die für die ersteren Gebiete gemachten Vorschläge werden.

Gießen. Herman Schiller.

Litterarische Anzeigen.

Über Aufgaben und Ziele der klassischen Philologie. Inaugurationsrede von **Wilh. von Hartel,** derz. Rektor der Wiener Universität. Wien. 1890.

Im Anschluß an die Reform des österreichischen Unterrichtswesens und insbesondere der Wiener Universität durch den Grafen Thun, Exner und Bonitz zeigt diese schöne Rede, wie seit dieser Zeit sich eine neue großartige Entwicklung der klassischen Philologie in die Tiefe und in die Breite vollzogen hat. Der Verf. weist ausgehend von Kritik und Hermeneutik nach, welche Forderungen heutzutage diese Grundlagen des philologischen Arbeitens stellen, und wie aus ihnen heraus die klassische Philologie durch Aufnahme ganz neuer Gesichtspunkte und durch lebendige Verbindung mit einem sich immer erweiternden Kreise anderer Gebiete eine Geschichtswissenschaft im höchsten Sinne geworden ist, wie sie aber auch zu diesem ihrem Großbetrieb ein umfassendes und organisiertes Sammeln und Fruchtbarmachen alles Materials, namentlich soweit geschriebene und gedruckte Bücher und alte Denkmäler in Betracht kommen, dringend verlangt und in noch höherem Grade wird verlangen müssen. Wenn der Vertreter des Faches an einer so großartigen und zentralen Universität, wie es die zu Wien ist, in so warmer und umfassender Weise schildert, was Philologie im großen Stile ist, so hat dies, meinen wir, eine besondere Bedeutung; und nicht weniger als diese Schilderung verdient sein Nachweis Beachtung, wie die Anschauung von der philologischen Wissenschaft als eines unentbehrlichen Culturelements wesentlich zu dem geistigen Aufschwunge beigetragen hat, in dem sich Österreich seit einem Menschenalter befindet.

Qu'est-ce que la philologie? Leçon d'ouverture d'un cours professé à la Faculté des lettres de Montpellier, par **Max Bonnet,** Professeur à la Faculté des lettres de Montpellier. Paris, Armand Colin et Cie. 1891.

Diese akademische Antrittsrede des in Deutschland und mit Deutschland wohlbekannten Gelehrten wendet sich in erster Linie an die Studierenden, und gewiß ist durch diese Adresse ihr liebenswürdiger, frischer Ton wesentlich bewirkt worden. Der Verf. betrachtet in ausgesprochenem Anschluß an Schleiermachers Darstellung des theologischen Studiums die klassische Philologie als die Summe der einzelnen Altertumsstudien, welche durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis des gegenwärtigen Jugendunterrichts zusammengehalten werden. Doch warnt er dabei nachdrücklichst, die einzelnen Disziplinen nur als angewandte anzusehen: vielmehr müsse der künftige Lehrer sich in den Stand setzen, sie auch als reine Wissenschaften zu betrachten und zu betreiben; nur in diesem Falle werde er sie auch im Unterricht wahrhaft fruchtbar machen können. Gewiß hat auch jene Auffassung der Philologie ihr Recht. Aber diejenige, bei der die Altertumswissenschaft zunächst als eine *Einheit* bestimmt wird, die Betrachtungsweise von Wolf und Böckh, erfaßt doch vielleicht lebendiger und wärmer den Sinn gerade der Jugend, als Sätze wie (S. 7): l'unité de la philologie classique est de pure convention; cette science est formée d'un faisceau de branches très diverses de la science universelle . . . (S. 23) on les a groupées en vertu d'un besoin pratique, et non d'une affinité naturelle. Doch wollen wir damit keinen Tadel aussprechen, im Gegenteil möchten wir die gedankenreiche Rede, auch des bezeichneten, in ihr vertretenen Standpunktes halber, als höchst anregend für eigenes Nachdenken bezeichnen.

Das Studium des klassischen Altertums in der Schweiz. Rektoratsrede von **Jakob Wackernagel.** Basel. 1891.

Diese Rede bildet einen höchst dankenswerten Beitrag zur Geschichte der Philologie und enthält eine Fülle interessanter, zum Teil wenig bekannter Einzelheiten. Nach einer kurzen Darstellung von St. Gallen als dem Hauptsitz der wissenschaftlichen und damit auch der Altertumsstudien in der Schweiz während eines Teils des Mittelalters, geht sie zu dem zunächst in Basel auftretenden Humanismus über und verfolgt von da an bis zur Gegenwart die Geschicke des klassischen Studiums in den verschiedenen Teilen des Landes. Zum Schlusse giebt der Verfasser unverhohlen zu, daß, so wackere Arbeiter auf mancherlei Gebieten dieser Wissenschaft die Schweiz aufzuweisen habe, sie indessen keinen Philologen ersten Ranges zu den ihrigen rechnen könne (wobei man übrigens doch an einen jetzt in München lehrenden bahnbrechenden Philologen schweizerischer Herkunft erinnern dürfte), daß sie selbst vielmehr die wirksamsten Anregungen von außerhalb, in unserer Zeit namentlich von Deutschland aus, empfangen habe.

Die drei soeben besprochenen Reden behandeln die Altertumsstudien nach sehr verschiedenen Seiten und in sehr verschiedener Weise. Gemeinsam aber ist ihnen, namentlich der Wiener und Baseler, jedoch auch der französischen, die Anerkennung des tiefeingreifenden, glücklichen Einflusses, den Deutschland auf diese Studien und damit auf Hebung des wissenschaftlichen Sinnes und idealer Welt- und Lebensauffassung auch in den Nachbarländern ausgeübt hat. Mögen wir in Deutschland jetzt nur selbst festhalten, was Andere an uns so hoch schätzen. B.

Herman Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Für Studierende und junge Lehrer höherer Lehranstalten. 2. Auflage. Leipzig, Reisland. 1891. 8. IV. und 392 S.

Ein Buch, das in wenigen Jahren eine zweite Auflage erlebt, ohne ein Schulbuch zu sein, hat seine Existenzberechtigung hinreichend erwiesen.

In gedrängter, aber durchweg klarer Form wird die Geschichte der Erziehung und Schulen von den Griechen und Römern bis herunter zur Gegenwart dargestellt. Das Buch dürfte aus Studien erwachsen sein, die der Verfasser für seine Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik gemacht hat. Die Ergebnisse der wichtigsten monographischen Werke sind von ihm geschickt in den Rahmen seiner Darstellung aufgenommen. Dabei strebt er nach einem gerechten und objektiven Urteil Auch pädagogische Erscheinungen, die ihm weniger sympathisch sein dürften, finden eine Darstellung, welche zeigt, daß der Verfasser vorurteilsfrei zu sein sucht. So sagt er von den Jesuiten (S. 132): „In der eigentlichen Zucht sind die Jesuiten weit verständiger als die protestantischen Schulen. Mögen ihre Beweggründe sein, welche sie wollen, jedenfalls gebührt ihnen die Anerkennung, zuerst eine milde und humane Behandlung der Schüler verwirklicht und an die Stelle des Stockes ein Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern gesetzt zu haben; auch suchten sie durch individualisierende Behandlung und ausreichende Beaufsichtigung Vergehen lieber zu verhüten." — So lesen wir S. 248 von dem Philanthropinismus: „Die philanthropistische Bewegung ist eine völlig berechtigte Reaktion gegen die Verknöcherung des reformatorischen Schulwesens. Die „Vernunft" erforderte, daß die Schule den ganzen Menschen zur vollen, freien Entwicklung all seiner Fähigkeiten führe ꝛc." — Für eine weitere Auflage, die gewiß nicht lange auf sich warten läßt, mögen einige Vorschläge gestattet sein: auf S. 83 wird als Geburtsjahr des Desiderius Erasmus von Rotterdam 1467 angesetzt. So war allerdings die bisherige Annahme. Aber A. Richter (Erasmus-Studien, Dresden 1891) S. 7 hat als wahrscheinlich erwiesen, daß Erasmus den 28. Okt. 1466 zu Rotterdam geboren wurde. — Bei den Litteraturangaben über Jakob Wimpfeling S. 89 vermißt man die neueste und beste Biographie des berühmten Pädagogen in Charles Schmidt, Histoire littéraire de l'Alsace (Paris 1879) I. 1—188. Die von Schiller zitierten Arbeiten von Wiskowatoff und Schwarz sind dadurch veraltet. — Ebenso sollte bei den Litteraturangaben über Konrad Celtis die Verweisung auf Erhard gestrichen werden. Dafür wäre vielmehr zu setzen: J. von Aschbach, Geschichte der Wiener Universität II. 189 und Fr. von Bezold, Sybels Historische Zeitschrift Bd. 49, 1 ff. — Auffallend ist sodann, daß die ganze Pädagogik der Jesuitengegner in Frankreich übergangen ist. Die Schule von Port-Royal und deren Vertreter, wie Saint-Cyran, de Saci, Lancelot, Guyot, Le Maître, Arnauld, Pascal und andere, hätten eine Besprechung wohl verdient. Ich verweise dafür auf die nützliche Schrift: J. Carré, Les Pédagogues de Port-Royal etc., Paris 1887, woselbst noch weitere hierher gehörige Pädagogen besprochen sind und Auszüge aus ihren Schriften mitgeteilt werden. — Bei der Darstellung des Philanthropinismus durften die Bemerkungen über den leichtfertigen Bahrdt verkürzt und dafür die Mitteilungen über Campe, Salzmann und Trapp erweitert werden. Zu der Litteratur über Basedow und seine Schule wäre unbedingt beizufügen: A. Pinloche, La Réforme de l'Éducation en Allemagne au dix-huitième siècle. Paris 1889. In den Beilagen dieses sehr wertvollen Buches findet sich nämlich eine umfangreiche Bibliographie über Basedow, Bahrdt, Salzmann, Rochow, Campe und Wolke, welche nicht bloß die Schriften dieser Männer, sondern auch die auf sie bezügliche Litteratur verzeichnet. **K. H.**

Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts. Herausgegeben von Max Herrmann und Siegfried Szamatólski. Heft 4. **Philippus Melanchthon, Declamationes.** Ausgewählt und herausgegeben von **Karl Hartfelder.** Berlin, Speyer und Peters. 1891.

Ein Heft von hervorragend pädagogischem Interesse, fünf Reden von Melanchthon, herausgegeben von dem bekannten Verfasser des vortrefflichen Werkes „Philipp Melanchthon als Præceptor Germaniæ". Die erste Deklamation De artibus liberalibus verrät, so sinnig sie ist, durch eine gewisse Schwerfälligkeit und gekünstelte Diktion doch den noch jugendlichen Verfasser; bedeutend sind dagegen die beiden folgenden De corrigendis studiis und Eloquentiæ encomium als Darlegungen des humanistischen Bildungsideals; sehr hübsch ist die vierte, bei Eröffnung der „Oberen Schule" zu Nürnberg gehalten; den Schluß bildet De miseriis pædagogorum, nach Hartfelder von Mel. für einen Anderen geschrieben, eine so jammervolle Schilderung des damaligen Schulmeisters, daß ich stark zweifeln möchte, ob sie ganz ernst zu nehmen und je wirklich gehalten worden ist. Stellen wie 65, 22: Videtis enim meam maciem, videtis, ut lacer incedam, und viele ähnliche wirken geradezu komisch. — Der Herausgeber hat bei seiner völligen Beherrschung des Gebietes alles zum Verständnis Notwendige in bester Weise gegeben, Erläuterungen über den Begriff Declamatio in der Humanistenzeit im Verhältnis zum Altertum, eine Besprechung der Echtheitsfrage, eine Charakteristik der Reden im Ganzen, Einleitungen zu den einzelnen und die Bibliographie. Ferner hat er dem öfter sinnlosen Text der alten Ausgaben durch Konjektur geholfen und hat endlich sorgsame Nachweise aus der alten nicht nur, sondern auch aus der späteren Litteratur angeführt, denen nur wenig hinzuzufügen ist, so z. B. daß in 21, 35 der horazische Vers Epist. II. 1, 176 steckt; daß Mitio 64, 27 der alte Micio in Terenz Adelphi ist, in denen die betr. Worte 36 f. stehen; daß 22, 12 bis pueri senes nach dem Zeugnis Seneca's bei Lactanz Instit. II. 4, 14 ein lateinisches Sprichwort war. — S. 1, 6 ist wohl ingeniis für ge-

niis, S. 2, 22 aeviterna für aevintegra zu lesen.
S. Brandt.

August Nebe, Dr. Theol., Prof. und Pfarrer: **Der kleine Katechismus Luther's,** ausgelegt aus Luthers Werken. Stuttgart, bei Greiner und Pfeiffer. Preis 4 M. 80.

Der auf exegetisch-homiletischem Gebiet wohlbewährte Verf. hat uns in dem vorliegenden Werk eine Arbeit geschenkt, die gewiß von allen zum katechetischen Unterricht der Jugend Berufenen, Geistlichen und Lehrern, dankbar begrüßt werden wird.

Sind wir uns einmal darüber klar, daß ein ersprießlicher Religionsunterricht sich nicht auf die biblische Geschichte beschränken darf, sondern die Unterweisung in der christlichen Lehre mit Notwendigkeit fordert, so kann auch kein Zweifel darüber obwalten, daß Luthers kleiner Katechismus gerade für diesen Zweck die beste Handreichung bietet, und doppelt wertvoll scheint uns der vom Verf. gemachte Versuch zu sein, das „gülden" Kleinod des Reformators aus seinen eigenen Schriften zu erklären: „Mir scheint es," so äußert sich der Verf., „die allererste Pflicht zu sein, Luther durch Luther selbst auszulegen, d. h. aus Luthers anderen Schriften zu erläutern. Aus seinen andern Schriften muß sich am besten und sichersten ergeben, was er gemeint hat, wie er zu verstehen ist." „Es scheint mir wohlgethan, bei diesen Ausführungen den geschichtlichen Weg einzuschlagen, die Erklärung des Reformators von Anfang an zu verfolgen: denn bekannt ist, daß er nicht mit einem Male fix und fertig dastand, sondern eine bemerkbare und bemerkenswerte Entwicklung durchgemacht hat."

Mit großer Sorgfalt und einer gründlichen Kenntnis des hierzu erforderlichen Materials scheint uns der Verfasser seine Aufgabe gelöst zu haben, und wir können nur alle, denen diese Arbeit an der Jugend obliegt, zu einem eingehenden Studium und fleißigen Gebrauch dieses Werkes einladen.

W. Frommel.

Ad. Matthias, Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf, Schmitz und Olbertz. 1892. 160 S. geb. 1. M. 50.

Ein neues, 160 Seiten starkes „Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht" nimmt man mit leicht begreiflichem Bedenken zur Hand. Aber durch Matthias sieht man sich auf das erfreulichste enttäuscht. Ein systematisches Buch im gewöhnlichen Sinne ist es freilich nicht, und das will es auch nicht sein. Aber dafür ist es ein wirkliches Hilfsbuch, pädagogisch höchst lehrreich, unmittelbar aus der Praxis hervorgegangen, und zur praktischen Anleitung namentlich des jungen Lehrers bestimmt, dem ja nach alter, aber deswegen durchaus nicht guter Übung vorwiegend der deutsche Unterricht in den untersten Klassen zufällt. An der Hand von Matthias wird er nur schwer fehlgreifen können: allerdings teile ich auch des Herrn Verf. allzu pessimistische Anschauung nicht, daß seither mit diesem Unterricht „tödlichste Langeweile" fast durchweg verknüpft sei. In den konzentrischen Kreisen dreier Stufen, die durchaus planmäßig vom leichteren zum schwereren aufsteigen, wird der Stoff dargeboten, vollständig fertig zur Verabreichung an die Schüler, ohne doch des Lehrers Individualität und Selbständigkeit allzu hemmende Fesseln anzulegen. Die Beispiele, vielfach Gedichten oder der Prosalektüre entnommen, sind teilweise recht eigenartig und durchweg treffend. Die Satzzeichenlehre nebst zahlreichen Beispielen zu ihrer Einübung ist mit Geschick in die Satzlehre verflochten und zum Schluß noch einmal bündig zusammengefaßt. — Einige durch das Interesse des Ref. an dem Buche veranlaßte Bemerkungen finden bei den bald zu erwartenden weiteren Auflagen vielleicht Berücksichtigung: § 31 war hervorzuheben, daß der sog. bestimmte Artikel nur abgeschwächtes hinweisendes Fürwort ist. 61 (vergl. 240) spielen trotz Kern — dessen Vorschläge, soweit sie sich in der Schulpraxis verwerten lassen, m. E. überhaupt nicht genügend berücksichtigt sind — die Präpositionen mit dem Genetiv die übliche Rolle; von ihnen figurieren 186 „diesseits" und „jenseits" richtig als Adverbia. 79 ist die Definition der transitiven und intransitiven Zeitwörter keine glückliche, da eine Anzahl von Verben mit Dativ- oder Genetivobjekt, die der Verf. doch auch als Intransitiva betrachtet, ohne Objektsergänzung ebenso wenig einen vollständigen Sinn bieten. 111 (am Schluß): welches Tempus (nicht welcher Modus) drückt die Unmöglichkeit der Erfüllung eines Wunsches aus? 211 dürften die Pluralia „Kommas, Schemas, Themas" kaum vielseitige Billigung finden. 278d ist in Sätzen wie: „wir werden verhindern, daß er nicht entläuft; verhüte Gott, daß das nicht geschieht" die pleonastische Negation, die nach dem Verf. den Nebensatz aus einem Objektssatz zum Absichtssatz stempeln soll, nicht schriftgemäß. 279d (Schluß) hindert das „doch", die Wunschsätze als Bedingungssatz einer Konditionalperiode zu fassen (vergl. 111 am Anf.).

Die übliche systematische Anlage bietet wieder:

Th. Lohmeyer, Kleine deutsche Satzlehre nebst einer Auswahl aus der Formenlehre und einer Interpunktionslehre, sowie einem Anhange aus der Poetik und Metrik, zunächst für die Klassen Sexta bis Tertia höherer Lehranstalten mit Latein. 2. Aufl. Hannover 1891 (Helwing). 62 S. geb. 80 Pf.

Unbedingt anzuerkennen ist die Beschränkung auf das für den deutsch-grammatischen Unterricht wirklich notwendige; nicht ganz einverstanden ist Ref. mit der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen: z. B. § 8 u. 11 gehören ebenso wie die Konstruktion des einfachen Satzes durchaus nach VI, da wenigstens mit den

Begriffen „Objekt" und „Attribut" der lateinische Unterricht hier schon ausgiebig zu rechnen hat. Wesentlich anders als der Verf. denke ich über die Kernschen Reformvorschläge. Lohmeyer erklärt, hier auf dem Standpunkt von Wilmanns und Wendt zu stehen, den auch Propst Urban als Referent der 5. Dir. Konf. der Prov. Sachsen (1886) vertreten hat. Lohmeyer weiß gewiß, daß die Urteile anderer für Kern günstiger lauten. So erklärt von Sallwürck (Neuphil. Centralbl. 88, S. 207), „Kern leiste für die Schule das, was Steinthal in der Sprachwissenschaft vollzogen habe: die Loslösung der sprachlichen Anschauung von dem Zwange einer scholastischen Logik." Realgymn. Direktor Hubatsch verfocht als Urbans Korreferent unter dem Beifall der Versammlung Kerns Anschauungen aufs nachdrücklichste, und über die praktische Durchführbarkeit seiner Vorschläge hat z. B. Hermannowsky (Jahrb. 136, S. 542 ff.) berichtet. Nun ist ja unbedingt zuzugeben, daß manche gerade seiner durchdachtesten Neuerungen, wie z. B. die Einteilung der Wortarten, für die Schulpraxis als weniger geeignet erscheinen, aber gar manches, dessen Unhaltbarkeit er nachgewiesen, müßte jetzt aus den Lehrbüchern verschwinden. Und seine Anschauungen fangen langsam an durchzudringen. Hat doch selbst Wendt in der 17. Aufl. seines Grundrisses der deutschen Satzlehre, in deren Vorwort er die Kernsche Lehre im Ganzen als theoretisch unbegründet und praktisch undurchführbar verwirft, in 8 Punkten Änderungen vorgenommen, die eine Annäherung an Kern darstellen. — Zu welchen Ergebnissen man z. B. gelangt, wenn man unter Verwerfung der Kernschen Lehre von den Prädikatsbestimmungen an der üblichen Unterscheidung zwischen Objekt — namentlich dem durch eine Präposition angefügten Objekt — und der adverbialen Bestimmung festhält, zeigt lehrreich bei Lohmeyer § 10, 6: In dem Satze „Wappne dich mit Ruhe, damit du den Ausgang der Sache mit Ruhe abwarten kannst" soll zwar das zweite „mit Ruhe" adverbiale Bestimmung sein, das erste „mit Ruhe" aber Objekt, da man hier auch sagen kann: schaffe dir Ruhe an, „eine Umänderung, die klar zeigt, daß (dieses erste) mit Ruhe eine Ergänzung des Verbalbegriffs ist." Ja, ist denn das zweite mit Ruhe keine Ergänzung des Verbalbegriffs (abwarten)? „Nein", meint Lohmeyer, „das ist beileibe keine Ergänzung, das ist eine Erweiterung des Verbalbegriffs." Dieser Unterschied soll aber erst den Quartanern klar gemacht werden. — Ich will nur noch beifügen, daß die schwedische Schulgrammatik, die in der Behandlung der Syntax sonst durchweg mit der deutschen übereinstimmt, Kerns Anschauung insofern völlig teilt, als sie die finiten Formen des Verbi „sein" als Prädikat betrachtet, das hinzugefügte Nomen aber als Prädikatsbestimmung bezeichnet, und zwischen dieser und den anderen Bestimmungen des Prädikats, den Objekten und den adverbialen Bestimmungen, einen grundsätzlichen Unterschied nicht macht. Hilgard.

L. W. Straub, Aufsatzentwürfe. Stuttgart. G. J. Göschen. 1891. 138 S.

In der äußeren ansprechenden Ausstattung reiht sich dieses Schriftchen den andern Nummern der „Sammlung Göschen" an, welche in Heft II. S. 96 dieser Zeitschrift besprochen wurden. Die besprochenen Themata sind in folgende Abschnitte eingeteilt: 1) die Natur und der Mensch. 2) Das seelische Leben. 3) Sitte und sittliche Aufgaben. 4) Geschichte. 5) Litteratur. — Der Verfasser hat seinen Stoff so behandelt, daß er ausgeführte Dispositionen giebt. Ganze Sätze wechseln mit substantivischen Wendungen. Nirgends ist er so knapp, daß er schwer verständlich würde.

Bezeichnend für das kleine Buch ist, daß es fast nur sog. „allgemeine Themata" behandelt. Es ist hier nicht möglich, über den pädagogischen Wert oder Unwert solcher Aufgaben zu sprechen. Unbestritten wird bleiben, daß die „allgemeinen Themata" schwieriger sind als spezielle, rein sachliche. Selbst die aus Geschichte und Litteratur entlehnten Aufgaben, aus welchen Gebieten sonst in der Regel auf Einzelnes gehende Themata gewählt werden, sind bei Straub allgemeineren Charakters, wie folgende Beispiele beweisen: „Beharren und Fortschritt", „der Krieg in seinem Verhältnis zur Kultur", „der bahnbrechende Genius nach dem Gedicht Goethes: Mahomets Gesang", «Victrix causa diis placuit, sed victa Catoni», „Schwierigkeit und Seltenheit einer objektiven Geschichtsdarstellung", „Ist in der Ilias ein einheitlicher Grundgedanke zu finden, und worin ist derselbe zu suchen?", „Welchen Gebrauch macht Lessing in seinen Dramen von dem Motiv der Ehre?" — Man sieht, das sind teilweise Aufgaben, welche eines gereiften Männerverstandes würdig sind. Der Verfasser sagt nirgends, für wen er seine Entwürfe bestimmt hat. Jedenfalls müßte eine Prima, welche diese Themen gut und nicht bloß rein formell behandelt, über das gewöhnliche Durchschnittsmaß unserer Klassen emporragen. K. H.

Rud. Knilling, Einführung in die stilistische Entwicklungslehre. Ein Beitrag zur Reform des Aufsatzunterrichts und zugleich ein Kommentar und eine naturgemäße Ergänzung zu Max Schießls beiden Hauptwerken „System der Stilistik" und „Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule". München 1891 (Max Kellerer). 40 S.

Dem Realschulrektor von Rosenheim, Max Schießl, einem „Reformator par excellence" will sein Freund und Kollege Knilling die zu seinen Lebzeiten versagte Anerkennung nachträglich erzwingen. Und worin besteht Schießls Reformwerk? „Er hat die Stilistik zur Wissenschaft erhoben", „das wahre Wesen des Auf-

sates wissenschaftlich klargelegt"; er „hat uns die interessantesten Einblicke in die psychologischen Vorgänge und Prozesse des stilisierenden Menschengeistes erschlossen", denn — er hat in der Lehre vom Aufsatz dem Begriff des Aufsatzgegenstandes (Thema) den bisher ungebührlich vernachlässigten Begriff des Aufsatzzwecks als völlig gleichwertig und ebenbürtig zur Seite gesetzt. Der „stilistische Zweck" wird „zum ersten und obersten Grundsatz der Stilistik, zum Urquell ihrer Gesetze, zum erlösenden Zauberwort, das uns die tiefsten Geheimnisse erschließt" u. s. f. Aus dem „stilistischen Zweckbegriff" ergiebt sich durch die „fragende Meditation" und durch die Berücksichtigung der „Logik der Thatsachen", d. h. durch „das Rechnen mit gegebenen Verhältnissen" (wobei das „ethische Korrektiv" uns vor der „schiefen Bahn der Sophistik, der ordinären Lobdienerei und Heuchelei, der litterarischen und publizistischen Charakterlosigkeit bewahren muß") — ergiebt sich, sagt Knilling, die „stilistische Entwicklung", die nach den „ästhetischen Kompositionsgesetzen" das vollendete „organische Ganze" entstehen läßt. Was man von diesen Wunderlichkeiten dem Enkomion zu gute halten will, muß dem Einzelnen überlassen bleiben. Aber der „Lobpreis" Schießls ist Herrn Knilling nur die Grundlage für die Darlegung seiner eigenen „wesentlichen Vervollkommnung und Ausbildung" des Schießlschen Systems. Hat er doch entdeckt, daß den vier möglichen Hauptzwecken eines Aufsatzes ebenso viele Entwicklungsstufen desselben entsprechen, auf deren höchster es sich um „die ästhetisch-schöne Darstellung eines sittlich-guten, beziehungsweise wissenschaftlich-wahren und logisch-unanfechtbaren Stoffes" handelt. „Nur wenige auserwählte Geister bringen es jedoch hierin zur Meisterschaft", fügt er vorsichtig hinzu. Was Herr Knilling wohl für Erfahrungen machen wird, wenn er einmal versucht, seine aus den vier Entwicklungsstufen sich ergebende Theorie von den vier für jeden Aufsatz möglichen, in „naturgemäßer Stufenfolge sich auseinander entwickelnden Dispositionen" an einer Mittelschule in die Praxis zu übertragen! Hilgard.

Kritische Bemerkungen zu Professor Haags „Lehrmittel zur Einführung in die lateinische Sprache". Im Auftrage der Lehrer der alten Sprachen am städtischen Gymnasium zu Bern herausgegeben von **Rektor Finsler.** Bern bei Karl Stämpfli. 1891. 34 S.

Ein lateinisches Lehrbuch, welches die Anfängerklassen binnen Jahresfrist bei sechs wöchentlichen Stunden mit der gesamten Formenlehre, mit allen wichtigen Erscheinungen der Syntax vertraut macht, kurz in einem Jahre die Grammatik zum Abschluß bringt, gehörte meines Wissens zu den frommen Wünschen, bis Prof. Haag mit seinem im April d. J. erschienenen „Lehrmittel zur Einführung in die lateinische Sprache" jenes und noch mehr zu erreichen versprach. Offenbar fühlte der Verfasser den Beruf, an Stelle schlichter Vätersitte für den lateinischen Elementarunterricht das zu setzen, was einen Zug von dem Zeitalter ungeahnter Entdeckungen an sich trägt. Das bisher Unerreichte wird im Sinne Haags erreichbar, weil zunächst das Lateinische über die Errungenschaft eines dreijährigen französischen Unterrichts verfügt, zum zweiten die Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft verwertet sind, dann weil der Gedächtnisballast von Vokabeln auf ein Minimum beschränkt, zugleich alles mechanische, verständnislose Erlernen der Flexionen beseitigt ist, weil die syntaktischen Regeln successive in den Übungsstücken zum Ausdruck kommen, weil endlich die Uebungssätze selbst Originallatein, in sorgsamer Auswahl aus der lateinischen Litteratur geschöpft sind.

Finsler und die anderen Lehrer der alten Sprachen an dem Berner Gymnasium haben nun das neue Lehrmittel einer sorgfältigen Prüfung unterworfen, und das Resultat derselben ist in kritischen Bemerkungen, die der Erstgenannte herausgegeben hat, niedergelegt; notwendig erschien dies darum, weil dem Lehrbuch eine für die bernischen Schulen nicht bedeutungslose Empfehlung des bernischen Erziehungsdirektors Gobat vorangedruckt ist. Daß das Lehrmittel außerhalb der Grenzen des Kantons Beachtung finde, wird man allerdings nach Finslers Darlegungen nicht erwarten dürfen. F. weist nach, daß die Kenntnis der Muttersprache für das gründliche Erlernen der Tochtersprache förderlich, daß das umgekehrte weniger der Fall sei, wenn auch letzteres Verfahren in der Geschichtsbehandlung ein Analogon finde, welche den Weg nehme von der Thronbesteigung Wilhelms II. bis zur Erschaffung der Welt. Dann erinnert er daran, daß die Forderung, sprachwissenschaftliche Resultate zu verwerten, so weit sie sich praktisch verwerten lassen, zwar berechtigt, aber nicht neu sei, daß man um wissenschaftlicher Liebhabereien willen auch schon vor Haag den Standpunkt der Schule außer Acht gelassen. Das neue der Methode bestehe darin, daß in wichtigsten Kapiteln die Anordnung weder praktisch noch wissenschaftlich sei, „die Vorstellung einer Regellosigkeit ohnegleichen" erwecke, Übersicht und Verständnis des Zusammenhangs für den Schüler zu einer Sache der Unmöglichkeit mache. Daß Haags Lehrbuch auf diese Neuheit in der That Anspruch hat, ersieht jeder, der Lust hat, die bei Finsler abgedruckten Verbalgruppen zu mustern. Eine gewisse Beschränkung des Vokabelballastes muß auch Finsler zugeben: das mühsame und mechanische Memorieren wird nun vielfach durch das unsichere, aber amüsante Raten ersetzt. Wörter, die sonst als wichtig gelten (z. B. ridere, surgere, pergere, mederi, reminisci u. s. w.) verschwinden von der Bildfläche. Dagegen wecken Formen, wie tuitus, excellui, potere, und mehr noch Archaismen, wie quoiquam, parvom, in Verbin-

bung mit dem Aoristperfekt, den thematischen und unthematischen Stämmen in dem einjährigen Lateinschüler gewiß sprachwissenschaftliches Gefühl, ein reicher Ersatz dafür, daß die bisher allmählich und mühsam gewonnene Sicherheit in der Wortkunde dem Schüler sozusagen geflissentlich unmöglich gemacht ist. Und auch das mechanische Herplappern der Flexionsformen ist gründlichst verbannt: damit die Kombination zu ihrem Rechte gelange, wird die Bedeutung der Flexionsendungen vielfach nicht gekennzeichnet, unterbleibt eine planmäßige Zusammenstellung der Formen. Finsler bemerkt mit vollem Rechte, daß diese Neuheit der Einrichtung Anknüpfungspunkte bietet an ein altes Verfahren, das man jetzt im allgemeinen für überwunden hält. Der Lehrer nämlich, der doch bis zu einem gewissen Grade Formensicherheit für wünschenswert erachtet, wird seine Schüler reichlich Tabellen schreiben lassen und sicher auch Zeit finden, jede einzelne Aufzeichnung, die ja an Stelle des gedruckten Wortes tritt, sorgfältig zu korrigieren. Und eine andere Gepflogenheit alter Zeit, die, wie man glaubte, glücklich über Bord geworfen, daß der Schriftsteller als Substrat grammatikalischer Übungen benutzt wird, kommt wieder zu ihrem Rechte: die syntaktischen Regeln, ob sie schon das Unglaubliche dem Anfänger bieten, enthalten doch nicht alles Erforderliche; aber was fehlt, wird nicht aus der Grammatik, sondern bei Gelegenheit der Lektüre gelernt und geübt. Übrigens steht Haags Verheißung, daß seine syntaktischen Regeln successive in den Übungsstücken zum Ausdruck kommen sollen, in einem gewissen Widerspruch zu dem Eindruck, den man von Finslers sehr genauem Auszug erhält: er löst sich jedoch in dem Falle, wenn man mit dem letzteren das Wort „successive“ in dem Sinne von „durcheinander, planlos und ziellos hingeworfen“ faßt.

Das Wichtigste aber an der neuen Methode sind die Übungsstücke. Die Sätze stehen zwar nicht in innerlichem Zusammenhang; „sie sind aber mit mühevoller Auswahl aus den besten Erzeugnissen der lateinischen Litteratur geschöpft, sind geeignet, in den Geist des Altertums einzuführen.“ Finsler findet nun in diesen Übungsstücken zwar Sätze wie asini habent longas aures, aber auch für diese läßt er die Möglichkeit zu, daß sie das Ergebnis eines mühsamen Quellenstudiums sind. Und eine, wenngleich etwas eigenartige, Einführung in den Geist des Altertums findet er selbst in dem Verse des Tibull (II. 3, 53), welcher den einjährigen Lateiner mit den Geheimnissen des koischen, durchsichtigen Florgewandes der Dirnen bekannt macht. —

Der Professor der klassischen Philologie (denn das ist thatsächlich Prof. Haag, wie uns von ganz glaubwürdiger Seite versichert worden ist) hat mit seinem Lehrmittel ein Buch geschaffen, das — wie sich aus Finslers Mitteilungen ergiebt — über die Sorgfalt, die „bisher dem bescheidensten Schulbuch zur Pflicht gemacht wurde“, weit erhaben ist. Man staune daher nicht, wenn venditur oder venduntur nicht nur gelegentlich einmal in den Übungsstücken auftritt, sondern vendor als Paradigma für das Passivum gewählt ist, wenn sich Scherze finden wie cur me aflictor, wenn die Worterklärung „planta plante Pflanze“ auch für den Vers Virgils Ekl. 10, 49: ah, tibi ne teneras glacies secet aspera plantas, gelten soll. Dies und ähnliches hat seine volle Berechtigung in diesem Buche: es ist, wie man Finsler zugeben muß, zwar nicht für die Schulen geschaffen, die es mit dem Lateinlernen ernst nehmen und in blauen Dunst gehüllte Gebilde verschmähen; aber als ein Lehrmittel zu dem Zweck, um das Latein auf den Aussterbeetat zu bringen, erscheint es wie geschaffen für die bernische Gymnasialreform, welche bekanntlich „für den altklassischen Unterricht den Anfang vom Ende bedeuten soll.“ —

Stadtmüller.

Lateinische Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia, im Anschluß an die Grammatik von Stegmann. Von **Ph. Kautzmann**, Dr. **K. Pfaff** und **T. Schmidt.** Erster Teil: für Sexta. Leipzig, B. G. Teubner 1891. Preis geb. 1 M. 60 Pf.

Der Titel Lese- und Übungsbuch, für Sexta vollkommen berechtigt, belehrt über Zweck und Einrichtung des Buches. Darin sind ja wohl heutzutage die Pädagogen einig: mit einem bloßen Übungsbuche, und würde dies eine grammatische und lexikalische Grundlage in wünschenswertester Festigkeit und Ausdehnung gewähren, ist der Schule nicht gedient; und umgekehrt ist auch eine Auswahl von Lesestücken nicht zweckentsprechend, die im übrigen so feinsinnig als möglich angelegt wäre, aber eine methodische Formenkenntnis und Formenübung nicht unterstützte. Von dem vorliegenden Buch läßt sich, auch bevor es in der Praxis erprobt ist, sagen, daß die Verfasser gleicherweise beiden Aufgaben mit redlichem Bemühen gerecht zu werden versuchten, daß sie dieselben auch, geleitet von der eigenen Erfahrung und mit gebührender Benutzung des Guten, das sich anderweitig findet, frei von einseitiger Auffassung lösten. Denn ein Irrtum wäre es, aus der Stellung „Lese- und Übungsbuch“ zu schließen, daß die formale Schulung nur in zweiter Linie berücksichtigt, daß die Aneignung des grammatischen und lexikalischen Lernstoffes als das weniger wichtige neben inhaltlicher Belehrung betrachtet sei. Nicht bloß für Einprägung der regelmäßigen Formenlehre und des unentbehrlichsten Vokabelschatzes ist in bester Weise Sorge getragen, sondern auch dafür, daß aus dem lateinischen Elementarbuche zugleich die grammatischen Grundbegriffe für jeden sprachlichen Unterricht gewonnen werden. So soll durch die Übungsstücke der ersten Deklination Vertrautheit mit den Hauptformen des Prädikats, mit dem Subjektsprädikativum,

mit dem adjektivischen und genetivischen Attribut, mit dem Objekt erzielt werden.

Auch „Einzelsätze" hielten die Verfasser für notwendig; aber es findet sich hier nie Heterogenes unvermittelt neben einander, sondern die Sätze sind meist so gewählt, daß sie, äußerlich getrennt, doch Satzgruppen mit erkennbarem Zusammenhang bilden. Dadurch, daß man sich auf die regelmäßige Formenlehre beschränkte und auch innerhalb derselben den Stoff späterer Abschnitte nicht in früheren antizipieren wollte, war der lateinischen Textgestaltung eine gewisse Fessel angelegt: trotzdem ist das Latein ein solches, daß man kaum einmal einen Ausdruck, eine Wendung als unnatürlich, gesucht oder gar unlateinisch bezeichnen darf. Was den Inhalt betrifft, so sind die Stücke zu einem guten Teil der Sage und Fabel entlehnt, enthalten Naturgeschichtliches und Geographisches, berichten über Fernes und Nahes, über Vergangenes und Jetziges, über die Pyramiden und das Niederwalddenkmal, über Alexander und Kaiser Wilhelm I.; wie es sich gehört, wechseln auch Humor und Ernst, Unterhaltung und Belehrung; zugleich ist das Band, den verschiedenartigen Unterrichtsstoff zu verknüpfen, mehrfach geboten.

Es werden nun dem einen die Vorübungen entbehrlich, dem andern nicht ausreichend erscheinen; — mancher begrüßt wohl die Einführung von lexikalischen und syntaktischen Erscheinungen, die man in späteren Kursen zu behandeln pflegt, von Wendungen, die eine freiere Verdeutschung erfordern; andere werden in solchem ein Beiwerk finden, das man am besten unbeachtet läßt; — viele werden den direkten Anschluß des Wörterverzeichnisses an die einzelnen Lesestücke als eine Erleichterung betrachten, andere werden anstatt dieses Vokabulariums oder neben diesem ein alphabetisches Verzeichnis der Nomina, eine mehr systematische Zusammenstellung der Verba für zweckmäßiger erachten. Und anderes derart läßt sich vermuten. Was in Wahrheit zu ändern, beizufügen und zu tilgen ist, wird die Praxis am besten lehren: und einen recht ausgedehnten Gebrauch sichern dem Buch seine unbestreitbaren Vorzüge; ja, ich bin überzeugt, auch wo Stegmann nicht eingeführt ist, wird es Freunde finden. Stadtmüller.

Joh. Gerstenecker, die Schulpraxis bei dem grammatisch-stilistischen Unterricht im Lateinischen. Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. XXVI. 1890. S. 1—20. (Auch gesondert erschienen.)

Der bekannte bayerische Schulmann warnt in diesem für alle Lehrer des Lateinischen sehr beachtenswerten Aufsatz vor einer übertriebenen Engherzigkeit bei der Abgrenzung des gut lateinischen Sprachgebrauchs in der Schulpraxis, sowie vor der Verkehrtheit, vereinzelt bei Schriftstellern vorkommende Wendungen zu Regeln zu erheben und sie von Schülern zu verlangen. Für eine ganze Reihe von Regeln, wie sie in Schulgrammatiken, Schulstilistiken und Übungsbüchern vorkommen, wird an der Hand von Beispielen aus den Schulschriftstellern und der modernen Forschungen gezeigt, daß sie entweder geradezu falsch oder doch zu streng gefaßt sind. In der Schule sollen für den lateinischen Sprachgebrauch nicht beengende Beschränkungen festgehalten werden, welche mit den Schulschriftstellern selbst im Widerspruche stehen. Namentlich soll auch Livianische Sprache und Syntax in unseren Schulen zu höheren Ehren kommen als bisher. Wir pflichten den Ausführungen des Verf. bei und möchten sie den Kollegen aufs Nachdrücklichste empfehlen. P. Egenolff.

Friedrich Aly, Cicero, sein Leben und seine Schriften. Berlin, Gärtner. 1891. VI. und 194 S. 8. Preis brosch. 3 M. 60.

Ciceros Leben einem weiteren Kreise von Freunden des klassischen Altertums sine ira et studio zu erzählen, erscheint heute, wo der Kampf gegen die humanistischen Studien mit ungewohnter Heftigkeit entbrannt ist, aber auch mit unglaublicher Oberflächlichkeit geführt wird, als ein durchaus zeitgemäßes Unternehmen. Denn gestützt auf das Bild, das Drumann und Mommsen von dem größten Redner Roms entworfen haben, hat historische Unkenntnis oder Voreingenommenheit im Allgemeinen und die Wut der sogenannten Gymnasialreformer im Besonderen sich an keinem Schriftsteller des Altertums mehr versündigt als an Cicero. Daher begrüßen wir den Versuch Alys, eine vorurteilslose Würdigung des vielgeschmähten Mannes zu geben, gerade jetzt mit besonderer Freude. Denn dieser Versuch ist ihm im Ganzen wohlgelungen. Ref. wenigstens gesteht, dies Lebensbild mit großem Interesse gelesen zu haben. Heimat und Familie, Lehr- und Wanderjahre, häusliches und öffentliches Leben, wissenschaftliche und politische Thätigkeit des merkwürdigen Mannes werden in frischer und warmer, dabei durchaus gründlicher Darstellung vorgeführt; die Grenzen des Könnens Ciceros, das ja allerdings öfters hinter seinem Wollen zurückblieb, werden richtig hervorgehoben; seine Charakterschwächen neben seinen unleugbaren großen Vorzügen werden nirgends verschwiegen: kurz, Licht und Schatten sind unseres Erachtens in diesem Bilde richtig verteilt. Es erwarte also niemand ein Lob des Staatsmannes Cicero in unserem Buche zu finden; die maßlose Eitelkeit und Hartnäckigkeit, mit der Cicero sich einbildete, nicht bloß als Redner und Schriftsteller, sondern auch als Politiker Großes leisten zu können, sowie seine thränenreiche Verzagtheit und Unentschlossenheit im Unglück sind fast zu grell beleuchtet; aber die sittliche Reinheit seines Charakters in einer Zeit allgemeiner Verkommenheit, seine von den besten Absichten beseelte, innige, echt römische Vaterlandsliebe, finden mit Recht des Verfassers wärmste Anerkennung; wir stimmen ihm auch bei, wenn er betont, daß die Reden, die rhetorischen und philosophischen Schriften sowie die Briefe Ciceros für alle Zeiten nicht bloß als der voll-

kommenste Ausdruck des lateinischen Idioms mustergültig dastehen, sondern auch zum größten Teil als unversiegbare Quelle der Bildung unserer Jugend und historischen Wissens ihren dauernden Wert behalten werden. Sehr willkommen ist die knappe, aber gründliche Inhaltsangabe der Hauptwerke Ciceros. Was die Thätigkeit Ciceros als Advokat betrifft, so war sie auch nach unserer Ansicht nicht besser und nicht schlechter als die der meisten seiner Standesgenossen alter und neuer Zeit.

Dies der Inhalt und die Tendenz des Alyschen Buches, dem wir von Herzen die weiteste Verbreitung wünschen. Möge auch der besondere Wunsch des Verfassers, daß sein Buch dazu beitrage, die zentrale Stellung der lateinischen Studien im Lehrplan des Gymnasiums zu stützen, in Erfüllung gehen! Denn wir sind mit ihm einig in der Überzeugung, daß das Latein das Rückgrat unserer Gymnasien und Cicero der Mittelpunkt der lateinischen Lektüre bleiben muß. P. Egenolff.

Satiren und Episteln des Horaz. Mit Anmerkungen von Lucian Müller. I. Teil: Satiren. Prag, Wien, Leipzig. F. Tempsky und G. Freytag. 1891. XXXII. und 277 S. gr. 8. Preis 8 M.

Vorliegende Ausgabe der Satiren des Horaz ist vorzugsweise für Philologen, sowohl für Lehrer an Gymnasien und Universitäten als auch für Studierende der Philologie bestimmt. Daneben sollen aber auch Gymnasiasten der obersten Klasse und „die glücklicherweise noch immer ziemlich große Zahl derer, die nach Beendigung des Schulkurses ihrem Horaz treu bleiben,“ bei Benutzung dieses Kommentars ihre Rechnung finden. Ob bei den Lesern der zuletzt genannten Kategorie sich des Herausgebers Hoffnung verwirklicht, bezweifeln wir; dagegen glauben wir, daß die Lehrer der Gymnasien und die Jünger der Philologie diese Bearbeitung der Satiren mit großem Nutzen gebrauchen können. Und so begrüßen wir den Entschluß Müllers, zu seiner ersten Neigung zurückzukehren, freudigst. Denn er hat für die Kritik und Erklärung der römischen Dichter, besonders des Horaz, in Ausgaben und besonderen Schriften schon soviel geleistet, daß wir jede neue Publikation mit großen Erwartungen zur Hand nehmen dürfen. Die hier zur Anzeige vorliegende Ausgabe rechtfertigt denn auch diese Hoffnung vollkommen. Müller hat hier in sehr gründlicher Weise die Resultate der Forschung seiner Vorgänger — deren er in der Vorrede mit Anerkennung gedenkt — mit seinen eigenen Leistungen vereinigt.

Zunächst wird in der „Einleitung“ die Geschichte der römischen Satire in kürzester Form geboten, wobei namentlich das Verhältnis des Horaz zu seinem Vorgänger Lucilius klar gestellt wird. Sodann giebt der Herausgeber ein knappes Verzeichnis der wichtigsten metrischen Eigenheiten von Satiren und Episteln.

Der Kommentar selbst ist so eingerichtet, daß nach einer chronologischen Übersicht der Satiren des ersten und zweiten Buchs jeder Satire eine besondere Einleitung vorausgeht, auf die dann der Text mit Erklärung folgt. In der Kritik ist Müller seinen früher befolgten Grundsätzen im Ganzen treu geblieben. Seine Ansichten über Lesarten sind in dem Kommentar dargelegt; vielleicht wäre es richtiger gewesen, diese Anmerkungen von den übrigen zu trennen. Neben der Erklärung der Realien ist namentlich die litterarhistorische Seite betont, d. h. das Verhältnis unseres Dichters zu den früheren Dichtern derseben Gattung. Seine langjährigen Studien auf dem Gebiete der altrömischen Poesie befähigten den Herausgeber, gerade hierin über die früheren Erklärer, auch über Kießling hinauszugehen und eigene Ergebnisse zu bieten. Die Anmerkungen zeichnen sich durch Kürze, Klarheit und Gründlichkeit aus. Es fehlt nicht an Stellen, wo die Kritik und Erklärung zum Widerspruch herausfordert. Da aber der hier gebotene Raum auf einzelnes einzugehen verbietet, so mögen nur noch zwei Kleinigkeiten genereller Art erwähnt werden. Warum steht nicht über jeder Seite die Nummer und die Anzahl der Verse der auf ihr erklärten Satire? Die Lemmata im Kommentar würden deutlicher durch Klammern als durch Semikola von der nachfolgenden Erklärung getrennt werden. Vielleicht entschließt sich der Herausgeber bei den Episteln zu einer Änderung in den bezeichneten Punkten. Daß diese Ausgabe jener recht bald nachfolge, ist unser und gewiß aller Horazfreunde lebhafter Wunsch. P. Egenolff.

O. Ulbrich, Schulgrammatik der franz. Sprache für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin, R. Gaertner (H. Heyfelder). 1891. IV. u. 220 S. Preis 2 M.

Die Ulbrichsche Grammatik ist ein gründliches Werk, das von den ausgebreiteten fachwissenschaftlichen Kenntnissen und der sprachlichen Beobachtungsgabe seines Verfassers Zeugnis ablegt. Die Anordnung des Stoffes ist fast durchweg — auch äußerlich — übersichtlich und klar, obwohl das Buch manches bringt, was in ähnlichen Arbeiten nicht oder nicht so ausführlich behandelt ist. So enthält es kurze Bemerkungen über die Wortbindung, über die Silbentrennung in der Aussprache und in der Schrift, über den Versbau, sowie einen größeren brauchbaren Abschnitt mit den wichtigsten stilistischen Regeln. Wünschenswert wäre aber eine Änderung in der Anlage des ersten Teils, der von der „Schrift und Aussprache“ handelt. Warum immer in der althergebrachten Weise die Fälle anführen, wo das *t* auszusprechen und wo es nicht auszusprechen ist, wo das *x* den Laut *ks* und wo es den Laut *gs* bezeichnet? Da bei dem Französischen der Laut mindestens ebenso wichtig ist als die Schrift, erscheint es zweckmäßiger, von den Lauten auszugehen und dem Schüler anzugeben, wie sie von den Fran-

zosen geschrieben werden. Unnötig ist auch, daß man in einer Schulgrammatik Wörter wie *chaouch, Vichnou, Cham* überhaupt berücksichtigt. Wollte der Verfasser diese Einzelheiten, die er doch kaum zum Auswendiglernen bestimmt hat, nicht ganz ausschließen, so hätte er sie besser anhangsweise auf 1—2 Seiten alphabetisch mit Angabe der Aussprache zusammengestellt. Auf der andern Seite hätte gerade in diesem ersten Teil durch einen Wink auf manches aufmerksam gemacht werden können, was auch für den nicht überall fachmännisch gebildeten Lehrer des Französischen wichtig wäre, wie auf den Unterschied der französischen stimmlosen Verschlußlaute oder des stimmhaften labialen Reibelautes von den entsprechenden deutschen Lauten. Dadurch würde das Buch entschieden noch besser werden, als es jetzt schon ist.

O. Ulbrich, Elementarbuch der franz. Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, R. Gaertner (H. Heyfelder). 1891. VIII. u. 209 S. Preis 1 M. 60 Pf.

In seinem Übungsbuche hat Ulbrich eine Reihe Lesestücke zusammengestellt, an denen der Anfänger die wichtigsten Regeln der französischen Grammatik lernen soll. Sein Plan, den französischen Unterricht auf diese Weise lebendiger, angenehmer und erfolgreicher zu machen, ist nur zu billigen, zumal da der Weg, den er vorschlägt, zum Ziele führen kann. Es scheint aber, als hätte man diesen Weg noch etwas vereinfachen können. Die Stücke, die der Verfasser bietet, schreiten nicht gleichmäßig vom Leichten zum Schwereren vor. Gleich das erste, das auch inhaltlich nicht das anziehendste ist, bringt zu viel auf einmal: es kommen außer anderem schon das Relativum, ein eingeschobener Satz mit Inversion, ein Dativ des unbetonten persönlichen Fürworts und ein Beispiel eines Teilungsartikels vor. Hätte da der Verfasser nicht besser selbst eine Erzählung zurecht gemacht, die nur die Formen des Artikels und die regelmäßige Wortstellung vorführte? Zu früh kommen auch die Partizipialverbindungen und die Negationen zur Verwendung, die letzteren überdies in einem für diesen Zweck nicht genügenden Gedichtchen; die Zahlwörter dagegen werden in No. 25 u. 26 nach dem Teilungsartikel, nach den persönlichen, besitzanzeigenden, determinativen, demonstrativen, relativen, fragenden und unbestimmten Fürwörtern und nach dem Gebrauche der Partizipien vorgeführt. Ist das die richtige Ordnung?

Mémoires et souvenirs du comte de Lavalette, *tome I, chapitre 10 — 22.* Herausgegeben und erklärt von Dr. **Jos. Victor Sarrazin.** Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht VII. Max Niemeyer, Halle 1891. XIII u. 114 S. 8. geb. M. 1,50.

Von den Denkwürdigkeiten des Grafen von Lavalette, der als Anhänger und früherer hoher Beamter Napoleons I. bei Ludwigs XVIII. endgiltiger Rückkehr zum Tode verurteilt, aber noch in letzter Stunde durch die List seiner Gattin aus dem Gefängnis befreit wurde, und der dann längere Zeit in Bayern lebte, hat Sarrazin die Abschnitte bearbeitet, die besonders Napoleons Kriege in Italien und seinen Zug nach Ägypten schildern. Die hier in einen Anhang verwiesenen Anmerkungen sind, wohl weil ihr Verfasser sich an einen etwas jüngeren Schülerkreis wendet, ein wenig ausführlicher als Perles Anmerkungen zu Ferrières und geben auch hie und da eine kurze deutsche Übersetzung; sie halten sich aber immer innerhalb der in solchen Fällen überhaupt gebotenen und hier noch durch den Plan des ganzen Unternehmens vorgezeichneten Grenzen. Sütterlin.

A Universal English-German and German-English Dictionary by Dr. Felix Flügel. Fourth, entirely remodelled, edition of Dr. J. G. Flügel's Complete Dictionary etc.

Mit dem nun fast vollständig vorliegenden Werke hat die englische Lexikographie in Deutschland entschieden einen bedeutsamen Schritt vorwärts gethan. Keines der bisher erschienenen englisch-deutschen Wörterbücher kann sich auch nur entfernt an Reichhaltigkeit, Genauigkeit und Originalität mit dem Flügel'schen messen. Dabei sind Ausstattung und Druck vorzüglich und der Preis ein erstaunlich billiger. Die Grenzen des so dehnbaren Begriffes „Wortschatz" sind möglichst weit gezogen: Schrift- und Umgangssprache der Gebildeten bis hinauf zu Shakespeare und Chaucer, Slang, Cant, die Amerikanismen, das Schottische und die wichtigsten englischen Dialekte finden wir berücksichtigt. Fast alles beruht auf eigenen Sammlungen Flügels, nur diejenigen englischen Lexikographen sind von ihm benutzt worden, welche selbst aus den eigentlichen Quellen der englischen Sprache geschöpft haben.

Die Ausstellungen, welche im folgenden gemacht werden sollen, möchte Ref. gleich von vornherein als derart bezeichnen, daß sie dem Werte der Flügel'schen Arbeit in keiner Weise Abbruch thun, vielmehr nur dem Interesse für dieselbe entsprungen sind.

Von fehlenden Wörtern hat sich Ref. bisher nur wenige angemerkt, so homerule im englisch-deutschen Teil, dasselbe unter „Autonomie" im deutsch-englischen; cupman (Bulwer) im englischen, „Bilderrätsel" im deutschen Teil. Wenn das deutsche ganz dialektische „alls" = „oft, immer, gewöhnlich" aufgenommen wird, so dürfte man mit noch größerem Rechte die Aufnahme des allgemein verbreiteten „mal" für „einmal" erwarten. Eigennamen könnten etwas zahlreicher vertreten sein.

Die deutsche Orthographie, welche Flügel zur Anwendung bringt, ist leider die altübliche. Keiner der beiden Teile des Wörterbuchs giebt Auskunft über Groß- bezw. Kleinschreibung der Titelwörter. Sehr zu loben sind andererseits

die zahlreichen litterarischen Nachweise über die Schreibung von einzelnen englischen Wörtern, z. B. Shakespeare.

Dem Genus der englischen Wörter hätte eine gleichmäßigere Behandlung zuteil werden müssen. Anstatt dasselbe bei jedem einzelnen Wort, welches im Geschlecht von der aus der Grammatik geläufigen Regel abweicht, zu vermerken, thut dies der Verf. nur gelegentlich, so bei ship, sun, dagegen bringt er einen längeren Exkurs über das englische Genus an einer Stelle, wo ihn niemand erwartet, — unter she. Daß z. B. dog 3 Geschlechter haben kann, wird nicht erwähnt. His wird bloß als männliches Possessivpronomen bezeichnet; man vgl. dagegen den Artikel über its.

Die angegebene Aussprache ist meist die richtige, die Aussprachebezeichnung eine ziemlich einfache, wenn sie auch nicht so wissenschaftlich ist, als es bei dem jetzigen Stand der phonetischen Wissenschaft erwartet werden könnte. Flügel's Aussprache weicht übrigens in einzelnen Punkten beträchtlich von der in neueren englischen Werken angegebenen ab. Die „Hinneigung" des o in on zu ŏ gilt wohl nur für die Präposition. Ebenso hat nicht das Adv. off, sondern nur of ein o mit Neigung zu ŏ. — Den Unterschied von the vor Vokalen und vor Konsonanten erwähnt Flügel nicht. — Das o in den veralteten Formen onbolde, onwilly = unbold, unwilling ist gewiß wie das u der jetzigen Orthographie zu sprechen, nicht wie ŏ. — Vortreffliche Exkurse über die Aussprache einzelner schwieriger Wörter sind zahlreich zu finden, vergleiche one, shire. — In dem Abschnitt über Aussprache S. XXIX 4, b wird behauptet, daß das i in gelehrten Wörtern wie glacial, tertian in der sorgfältigeren Aussprache engerer Kreise gehört werde. Ref. möchte sich nur gegen den Ausdruck „sorgfältig" wenden, der hinfällig wird, wenn man bedenkt, daß das i von eben diesen Kreisen ja indirekt schon zum Ausdruck gebracht wird, indem sie tersh — sagen, anstatt ters —, denn dieses sh ist doch nur eine Verschmelzung von s mit devokalisiertem j. Korrekt ist also z. B. von nation nur die Aussprache näshon. Sollte man später einmal näshion sagen, so wäre dies ein phonetischer Pleonasmus. — Die Bezeichnung der Aussprache der zweiten Kompositionsteile im engl.-deutschen Teil ist ohne ersichtlichen Grund unterlassen. — Bei den englischen Abkürzungen ist nicht angegeben, ob auch nur die Anfangsbuchstaben gesprochen werden, wie dies z. B. allgemein bei B. A. der Fall ist.

Die Etymologien der englischen Wörter wären wohl besser vollständig oder gar nicht gegeben worden. Letzteres schiene fast mehr am Platze, da Flügel in dieser Beziehung auf einem etwas veralteten Standpunkt steht. Man lese z. B. den Artikel odd nach.

Die Anordnung der Bedeutungen folgt der historischen Entwicklung des einzelnen Wortes. Doch herrscht bei größeren Artikeln eine im Interesse der praktischen Verwendbarkeit des Buches bedauernswerte Unübersichtlichkeit, die teilweise durch allzu große Breite noch vermehrt wird. Es wären doch gewiß nicht 6 englische Sätze mit deutscher Übersetzung notwendig gewesen, um die einfachste Bedeutung von about „um-herum" zu illustrieren. Der Artikel „ja" im deutschen Teil ist zwar ganz vorzüglich, indem er alle Nuancen dieses so vieldeutigen Wörtchens in gutem Englisch wiedergiebt, aber auch hier könnte mehr Kürze herrschen. Es finden sich dort vier vollkommen gleichartige Beispiele in denen das deutsche „ja" jedesmal den meist ärgerlichen Hinweis auf etwas enthält, was der Angeredete selbst wissen sollte.

Druckfehlern begegnet man sehr selten. Unter porcelain ist der Accent falsch angegeben. Unter oneness l. yearning statt yarning.

Dr. Lenz.

H. Dittmar's Leitfaden der Weltgeschichte 2c. Neu bearbeitet von G. Dittmar. Elfte durchgesehene (Doppel-)Auflage. Heidelberg, Winter. 1891. 240 S. Preis geb. ohne Karten 2 M. 20, mit Karten 2 M. 80.

E. Keller's Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht an Mittelschulen. Mit drei Abbildungen. Freiburg i. B. Wagner. 1891. VIII 337 S. Preis 2. M. 80.

Zwei Schulbücher von nicht allzu verschiedenem Umfang, beide für die Hand des Schülers im Geschichtsunterricht bestimmt, und doch in mehreren Beziehungen entschiedene Gegensätze. Das Dittmarsche Buch hat sich seit vielen Jahren erprobt und einen großen Kreis von Benützern gewonnen, wie die bedeutende Anzahl von Auflagen beweist. Kellers Buch ist ein neuer Konkurrent auf dem ohnehin schon konkurrentenreichen Gebiete geschichtlicher Lehrbücher.

Über den Zweck und die daraus sich ergebende Beschaffenheit des Lehrbuches im Geschichtsunterricht stehen sich zwei Ansichten gegenüber: nach der einen ist das Lehrbuch ein Auszug des Wesentlichsten im Vortrag des Lehrers, durch äußerlich kenntlich gemachte Disposition des Stoffes, durch gelegentliche Anwendung der Fettschrift die Mühe des Einprägens erleichternd. Nach der andern ist das Lehrbuch zugleich ein anziehendes Lesebuch, ebenso unterhaltend wie der Vortrag des Lehrers selbst. Jenes mehr eine Disposition, wenn auch nicht so skelettartig, wie Dispositionen meist sind, sondern ausgeführt, dieses eine zusammenhängende Erzählung. Dittmar gehört zur ersten Gattung, Keller zur zweiten.

Auch in kirchlicher Beziehung sind die beiden Verfasser Antipoden. Dittmar ist strenggläubiger Protestant. Bezeichnend ist die erste Zeile seiner Darstellung: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde." Er spricht vom Sündenfall, Abel und Kain, Noah und seinen Söhnen. Ein ziemlich umfangreicher Abschnitt ist der Geschichte des Volkes Israel gewidmet. Keller hat zwar ein feines Verständnis für die kirchen-

politische Seite, wie er besonders in der Darstellung der Reformation zeigt. Aber das Theologische tritt bei ihm doch sehr zurück hinter das Profan- und Kulturhistorische. Bezeichnend sind die Worte der Einleitung: „Unsere konfessionellen Unterschiede war ich bemüht, ohne Vorurteil und ohne Gehässigkeit zu erläutern. Wir haben genug und übergenug des Trennenden und müssen nachgerade darüber hinwegzukommen suchen (S. V)."

Auch die Herbeiziehung des Kulturgeschichtlichen, der Kunst und der Litteratur ist gegensätzlich. Bei Dittmar sind diese Dinge meist in einen Paragraphen am Schlusse eines größeren profangeschichtlichen Abschnittes verwiesen. So z. B. S. 151: „Europäische Bildung im Reformationszeitalter," S. 188: „Deutsche Litteratur und Kunst im 18. Jahrhundert." Keller verwebt das Kulturgeschichtliche mehr in seine Darstellung und giebt auch mehr Stoff. Ein Vorzug des Dittmarschen Buches sind sodann die in das Werk aufgenommenen sehr sauberen Kärtchen und die am Schlusse beigefügten Zeittafeln, die ich für empfehlenswert halte. Keller dagegen ist inhaltreicher und erzählt vortrefflich. Seine Darstellung schmeckt an vielen Orten nach der Quelle, um einen Lessingschen Ausdruck zu brauchen. Aus Dittmar werden die Schüler Namen und Zahlen wahrscheinlich sich leichter einprägen, aber das Kellersche Buch werden sie lieber lesen.

Für etwaige weitere Auflagen gestatte ich mir einige bescheidene und nicht allzu wichtige Vorschläge: bei Dittmar sollte die orientalische Geschichte noch mehr gekürzt werden, als dies schon seit der zehnten Auflage geschehen ist. Insbesondere aber wäre die ganze Geschichte des Volkes Israel auszuschließen; denn es giebt in ganz Deutschland keine höhere Schule, welche nicht in den Religionsstunden die biblische Geschichte ausführlich durchnähme. — Sodann ist mir noch die Einzelheit aufgefallen, daß S. 135 die Eisenacher Schule, welche Luther besuchte, eine Klosterschule genannt wird, was nicht der Fall war.

Zu Keller ist zu bemerken, daß der Zeus von Otricoli, von dem eine wohlgelungene Abbildung dem Buche beigefügt ist, keine Büste, sondern nur eine Maske ist. — Sodann ist die auf S. 195 erwähnte gefährliche Verwundung, welche sich Luther mit seinem Studentendegen beigebracht haben soll, sehr problematisch. — Wenn S. 198 behauptet wird, die Reichsacht sei über Luther ausgesprochen worden, noch ehe er von Worms abreiste, so ist das falsch. Luther war schon einige Zeit aus Worms weg, als das kaiserliche Ächtungsedikt gegen ihn erlassen wurde. Dasselbe wurde nur zurückdatiert, um ihm mehr Rechtskraft zu geben, da inzwischen auch schon mehrere Reichsfürsten Worms verlassen hatten. — Auf S. 198 wird gesagt, daß Reuchlin die Kenntnis des Hebräischen aus Frankreich nach Deutschland gebracht habe. Für Frankreich wäre vielmehr Italien zu setzen; denn in Rom hauptsächlich hat er sich seine hebräischen Sprachkenntnisse bei einem Rabbiner erworben. — Die Behauptung, daß im 16. Jahrhundert der Nieder- und Oberdeutsche nur mit Hilfe des Lateinischen sich hätten verständigen können (S. 198), ist eine Übertreibung. — Auf S. 199 durfte nicht gesagt werden, daß schon vor dem großen Bauernkrieg sich die oberdeutsche Bauernschaft erhoben habe. Denn nur kleine, lokal eng begrenzte Aufstände waren vorgekommen.

Doch genug der Ausstellungen. Da es in dem Geschichtsunterricht keine allein seligmachende Methode gibt, so werden die beiden Bücher in unseren Schulen eine Zukunft haben. Je nach seiner Individualität und wissenschaftlichen Überzeugung wird der Geschichtslehrer dieses oder jenes Buch vorziehen. K. H.

Möbius, Hauptsätze der Astronomie, 7. Aufl., bearb. v. Prof. **Kranz.** Sammlung Göschen, Preis geb. 80 Pf.

Beschränken wir uns auf die Beurteilung in didaktischer Hinsicht, so ist hervorzuheben, daß die Hauptsätze in genauer und treffender Weise zum Ausdruck kommen und daß die Erklärungen sachlich, einfach und klar gegeben sind. Nach der scheinbaren Bewegung der Fixsterne wird die Axendrehung der Erde, nach der scheinbaren Bewegung der Sonne die jährliche Bewegung der Erde behandelt; dann folgen erst Mond und Planeten. Besser wäre es wohl, im Unterricht alle scheinbaren Bewegungen vorausgehen zu lassen, also auch die der Planeten vor die Erklärung durch die Erdbewegung zu setzen; denn nur auf diese Weise können alle Gründe, welche auf die Annahme der Erdbewegung hinleiten, sofort ihre Stelle finden, während ohne jene Vorkenntnisse die wenigen Wahrscheinlichkeitsgründe von geringem Gewicht sind, wenn auch in der Folge die speziellen Beweise keinen Zweifel mehr übrig lassen. Auch entspricht letztere Anordnung dem geschichtlichen Gang der Wissenschaft, und die Verfolgung dieses Weges führt nach dem bekannten organischen Entwickelungsgesetz am natürlichsten zur lebendigen Aneignung der Wahrheit.

Folgende kleinere Ausstellungen können dem Werte des Büchleins keinen Abbruch thun. Fig. 2 und 7 entsprechen nicht den Sternkarten, da diese stets so entworfen sind, daß die Karte über dem Beobachter orientiert werden muß. S. 12 vermisse ich eine Angabe über die Bestimmung der Ortszeit, S. 22 die Thatsache, daß auch die Windrichtungen die Axendrehung der Erde lehren, S. 35 die Ableitung des Verhältnisses zwischen Sterntag und mittlerem Sonnentag, S. 41 die Bemerkung, daß die Entdeckung Römers auch einen Beweis für die Fortbewegung der Erde giebt. S. 54 wird zwar gesagt, daß der Mond im Lateinischen lügt, nicht aber, daß er im deutschen „Ab" und „Zu" die Wahrheit sagt. He.

G. Müller, Übungsstoff für das geometrische Zeichnen. 9. Aufl. Eßlingen, Selbstverlag des Verfassers. 1890. geb. 1 M. 40.

Soll das geometrische Zeichnen mit Rücksicht auf das gewerbliche betrieben werden, so bietet den reichhaltigsten Stoff noch immer die von Oberstudienrat v. Fischer in Stuttgart veröffentlichte Mustersammlung für das Linearzeichnen. In ähnlicher Weise wie diese größere Sammlung, jedoch in weit beschränkterem Umfange behandelt das Büchlein von Prof. Müller das aus Geraden und Kreisen zusammengesetzte Ornament, indem es zunächst die Anleitung zur Zeichnung und im Anhang die mathematische Begründung giebt. Auf 21 Täfelchen, deren Zeichenraum bloß 7 auf 10 cm beträgt, sind die Zeichnungen sehr sauber ausgeführt. Das handliche Büchlein kann ebensowohl dem Lehrer als Leitfaden dienen, als dem Schüler dazu, selbständig die Zeichnungen in größerem Maße auszuführen.

Von demselben Verfasser ist eine **„zeichnende Geometrie“** erschienen, welche dazu dienen soll, „die geometrische Erkenntnis auf dem Wege des Konstruierens zu erzielen“. Ein einziger Paragraph enthält die Lehrsätze; den Konstruktionen sind Beweise mit Zitaten der Lehrsätze beigegeben. Ein Anhang giebt die Konstruktionen der Kegelschnitte und Cykloiden, erstere nach den Eigenschaften der Kurven in Bezug auf die Brennpunkte, sowie nach projektivischen Eigenschaften. Das letztere Heft kostet geb. 1 M. 80.

He.

Aus der Educational Review.

Giebt es eine Wissenschaft der Pädagogik? Diese Frage erörtert **Josiah Royce** (Professor an Harvard University, Cambridge, Mass.) im vor. Jan.- und Februarheft. Er knüpft dabei an einen Vortrag an, welchen Dilthey im Juli 1888 vor der Akademie der Wissenschaften zu Berlin gehalten hat. Dilthey hatte gesagt: in der Staatswissenschaft und Nationalökonomie, wie auf allen verwandten Gebieten sei die systematische Schule längst durch die historische ersetzt; nur die Pädagogik stehe immer noch mit einem Fuße im 18. Jahrhundert. Noch immer stimmten alle bedeutenderen pädagogischen Systeme, die von Herbart, Schleiermacher, Spencer, Bain, Beneke, Waitz, in dem Bestreben überein, das Ziel der Erziehung, den Wert der verschiedenen Unterrichtszweige und die Unterrichtsmethoden in allgemeingültiger Weise zu definieren, so daß sie auch für ganz verschiedene Zeiten und Völker Geltung haben. Und doch könne die menschliche Natur niemals durch irgend eine abstrakte, allgemeine Formel erschöpfend beschrieben werden. Die menschliche Natur sei als ein Produkt der Entwicklung von Nation zu Nation, von Jahrhundert zu Jahrhundert eine andere. Sie sei auch bei verschiedenen Individuen desselben Volkes und derselben Zeit verschieden. Nicht einmal der ethische Zweck des Lebens könne in abstrakter Allgemeinheit formuliert werden. Kein Moralsystem habe bisher allgemeine Anerkennung erringen können. Also weder das Material, das er zu bearbeiten habe, — nämlich die menschliche Natur — noch das Ziel, nach dem er zu streben habe, — nämlich die höchste moralische Vollendung seines Zöglings — könne dem Lehrer in abstrakter Allgemeinheit definiert werden. Eine wissenschaftliche Pädagogik in diesem Sinne sei somit unmöglich.

Aber bleibt denn gar kein Feld für eine pädagogische Wissenschaft übrig? — Jawohl, hatte Dilthey geantwortet, falls dieselbe den Zweck des Lebens und die Grundsätze der Erziehung nicht aus einem metaphysischen Prinzip in allgemeingültiger Weise abzuleiten sich bemühe, sondern sie einfach in dem menschlichen Seelenleben finde und sich deshalb das psychologische Studium der menschlichen Entwicklung in ihren typischen Formen zur Aufgabe mache.

Die menschliche Natur sei bei all ihrer Mannigfaltigkeit stets ein Komplex von Gefühlen und Trieben, die von Anfang an einen teleologischen Charakter besäßen, d. h. die Erhaltung des Individuums zum Ziel hätten. Diese Gefühle und Triebe seien aber zunächst noch ein Chaos, und erst im Laufe der Entwicklung bildeten sie sich durch beständige gegenseitige Anpassung und Ausgleichung zu jener Vollkommenheit eines zweckmäßigen Ineinandergreifens aus, welche das Kennzeichen des erwachsenen, sittlich reifen Menschen sei. Diese Vervollkommnung nach Kräften zu fördern, das sei die Pflicht des Lehrers, und die Aufgabe der Wissenschaft der Pädagogik müsse es demnach sein, nachzuweisen, durch welche Mittel und Methoden die Vollkommenheit psychischen Zusammenhanges am leichtesten herbeigeführt werde.

Diesen Ausführungen Dilthey's schließt Royce sich im wesentlichen an; aber er greift noch weiter aus als jener. Während Dilthey nur gefragt hatte, ob eine allgemeingültige Wissenschaft der Pädagogik möglich sei, stellt Royce die noch umfassendere Frage: Ist überhaupt eine pädagogische Wissenschaft möglich, oder ist die Pädagogik ausschließlich eine Kunst? — Er kommt zu dem Schlusse, daß die Pädagogik zwar in erster Linie eine Kunst sei, genau so wie z. B. die Irrenheilkunst und die Heilkunst überhaupt, daß aber daneben eine Wissenschaft der Pädagogik in dem Dilthey'schen Sinne nicht nur möglich, sondern sogar notwendig sei, wenn man sich vor gefährlichen Irrwegen hüten wolle.

Eine pädagogische Wissenschaft allein ohne praktische Übung wäre allerdings „ein guter Stab und eine schlechte Krücke“; aber wenn man sich ganz ohne theoretische Vorkenntnisse über die Entwicklung des menschlichen Geistes an die Erziehung macht, so läuft man Gefahr, in ein planloses Experimentieren zu verfallen. Man soll in seiner praktischen Wirksamkeit nicht nach Belegen für theoretische Spekulationen su-

chen, sondern die Wissenschaft der Pädagogik gewissermaßen nur als Rüstkammer für die wirkliche Erziehung betrachten. Als solche ist sie aber auch ein Hilfsmittel von ganz unschätzbarem Werte, welches jedem Pädagogen bekannt sein sollte. Daß er manchmal gänzlich von demselben abstrahieren muß, ist ja sicher; aber etwas anderes ist es, eine Wissenschaft im geeigneten Augenblicke zu vergessen, etwas anderes, sie überhaupt nicht zu besitzen.

Eine Ausbildung des Lehrers in praktischer wie in theoretischer Beziehung ist deswegen unerläßlich. Für die theoretische Ausbildung stellt Royce zwei Forderungen. Einmal soll der Erzieher ein Mann von vernünftigen ethischen Idealen sein, damit er sich stets klar bewußt ist, wozu er seine Schüler erziehen soll; und zweitens soll er sich tüchtige psychologische Schulung verschaffen, damit er stets weiß, wie er seinen Zögling am besten erziehen kann.

Bei ersterem Punkte fragt es sich: welches ist denn das wahre ethische Ideal? Läßt sich dasselbe überhaupt wissenschaftlich definieren? Dilthey hatte diese Frage verneint, und in Bezug auf die Pädagogik hatte Royce die Möglichkeit eines bestimmten Ideals ebenfalls geleugnet. In der Ethik aber hält er nichtsdestoweniger an der Möglichkeit eines universellen Prinzipes fest, ohne dasselbe allerdings näher zu bestimmen. Er gesteht zugleich die praktischen Schwierigkeiten einer wissenschaftlichen ethischen Ausbildung ein und hofft, daß vor Allen die Vertreter der Kirche, welche in Amerika schon so viel für die Hebung der Sittlichkeit gethan hätten, die Anregung zu tieferem Nachdenken über ethische Fragen geben möchten.

Bei dem zweiten Punkte, der psychologischen Schulung, liegen solche praktischen Schwierigkeiten nicht vor. Hilfsmittel und Anleitung giebt es hier in Menge. Doch handelt es sich für den Lehrer nicht um die Aneignung systematischer psychologischer Kenntnisse, sondern vielmehr um die Erwerbung des echten psychologischen Geistes, um die liebreiche Versenkung in das geistige Leben des Kindes. Der Lehrer soll psychologische Werke nicht studieren, um daraus eine systematische Theorie zu gewinnen, sondern weil sie ihm das Verständnis der psychologischen Vorgänge in der Kinderseele erleichtern. Und derjenige Erzieher, der in jedem Augenblicke sofort den jeweiligen Zustand der letzteren begreift, der hat den wahren psychologischen Blick gewonnen. Dr. Hoops

---

Beim Abschluß des Heftes gelangten in meine Hände der **neue sächsische Stundenplan** für die humanistischen Gymnasien und die **jüngsten preußischen Verordnungen** „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen“ und „Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgang der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen“ (beides im Verlag von W. Hertz, zu 75 und 60 Pf.), sowie die von dem Kgl. preußischen Kultusministerium für den Landtag bestimmte „Denkschrift, betr. die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen, sowie Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen,“ wo mit Verweisung auf die veröffentlichten Verordnungen nach einem geschichtlichen Rückblick kurz gesprochen wird 1) über die weitere Ausbreitung und Förderung der lateinlosen höheren Schulen; 2) über Versuche mit einem lateinlosen Unterbau für alle Arten höherer Schulen; 3) über den ersten Abschluß der Vorbildung nach dem sechsten Jahrgang aller höheren Schulen; 4) über Verminderung der Schul- und Hausarbeit und entsprechende Verstärkung der körperlichen Übungen; 5) über Minderung des Gedächtnisstoffes; 6) über Änderung der Lehraufgaben der Gymnasien, bezw. der Realgymnasien in dem Deutschen, Lateinischen, Griechischen, Zeichnen und Aufnahme des Englischen an ersteren; 7) über Änderung des Lehrziels und des Lehrverfahrens in den neueren Sprachen; 8) über Änderung der Lehraufgaben in der Geschichte; 9) über Minderung der Hausarbeit; 10) über die Forderung der erziehlichen Aufgabe der höheren Schulen; 11) über die Entlastung der Reifeprüfung von Gedächtnisstoff und Vereinfachung der Prüfung; 12) über die Abschlußprüfung nach dem sechsten Jahrgange.

Aus dieser Denkschrift soll das Wichtigste in dem I. Heft des nächsten Jahrgangs abgedruckt, Einiges von den Verordnungen besprochen und auch das Wesentliche aus den Bemerkungen und Anweisungen mitgeteilt werden, welche dem neuen sächsischen Stundenplan von dem Kgl. Ministerium des Kultus und Unterrichts beigegeben sind.

Sofort aber hielt ich für gut die beiden von Ostern 1892 an geltenden Pläne zusammenzustellen. Sie finden sich auf der folgenden Seite. G. U.

Lehrplan der preußischen Gymnasien vom Dez. 1891.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen	Abweichungen von der Gesamtsumme im früheren Lehrplan.
Religion . .	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch . . .	4 (3)	3 (2)	3 (2)	2	2	3 (2)	3 (2)	3	3	26	+ 5
Latein . . .	8 (9)	8 (9)	7 (9)	7 (9)	7 (9)	7 (8)	6 (8)	6 (8)	6 (8)	62	— 15
Griechisch . .				6 (7)	6 (7)	6 (7)	6 (7)	6	6	36	— 4
Französisch . .		(4)	4 (5)	3 (2)	3 (2)	3 (2)	2	2	2	19	— 2
Geschichte u. Erdkunde . . .	2 (3)	2 (3)	2 2	2 1	2 1	2 1	3	3	3	26	— 2
Rechn. u. Mathem.	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	
Naturbeschreibg.	2	2	2	2	(2)					8	— 2
Physik, Elem. der Chem. u. Mineral.					2 (0)	2	2	2	2	10	+ 2
Schreiben . .	2	2								4	
Zeichnen . .	(2)	2	2	2	2					8	+ 2
Zusammen	25 (28)	25 (30)	28 (30)	30	30	30	28 (30)	28 (30)	28 (30)	252	— 16

Die kleinen eingeklammerten Ziffern bezeichnen das bisher Geltende.

Die 1 Stunde Geschichte in VI und V, die im früheren Plan mit der Geographie vereinigt erschien, ist jetzt mit dem deutschen Unterricht unter der Bezeichnung „Geschichtserzählungen“ verbunden worden. Allgemein verbindlich sind außer den obigen Stunden je 3 St. Turnen von VI bis O. I und je 2 St. Singen in VI und V; die für das Singen beanlagten Schüler sind dann weiterhin auch zur Teilnahme am Chorgesang verpflichtet. Wahlfreie Fächer: Zeichnen 2 St. von U. II bis O. I, Englisch und Hebräisch 2 St. von O. II bis O. I.

Lehrplan der Gymnasien des Kgr. Sachsen vom 6. Dez. 1891.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen	Abweichungen
Religion . . .	3	3	2 (3)	2	2	2	2	2	2	20	— 1
Deutsch . . .	4 (3)	3	3	2	2	2	3 (2)	3	3	25	+ 2
Latein . . .	9	9	8 (9)	8 (9)	8 (9)	8 (9)	7 (8)	7—8 (8)	7—8 (8)	71—73	—5 bis 7
Griechisch . .				7	7	7	7	6—7	6—7	40—42	
Französisch . .		(3)	5	3 (2)	2	2	2	2	2	18	— 2
Geschichte . .	2	2	2	2	2	2	3	3	3	29	— 2
Geographie . .	1 (2)	2	2	2 Hlbj. (1)	2	(1)					
Mathematik .	3	4 (3)	3 (4)	3 (4)	4	4	4	4	4	33	— 1
Naturkunde . .	2	2	2	2 Hlbj. (2)	(1)					7	— 2
Physik . . .						2 (1)	2	2	2	8	+ 1
Schreiben . .	2	1								3	
Zeichnen . . .	(2)	2	2 (0)							4	
Zusammen	26 (28)	28 (30)	29 (31)	29 (31)	29 (31)	29 (30)	30	29—31 (30—31)	29—31 (30—31)	258—262	—10 bis 12

Allgemein verbindlich sind außerdem 2 St. Turnen von VI bis O. I, 2 St. Singen in VI und V, 1—2 St. Chorgesang in IV bis O. I. Wahlfreie Fächer: 1—2 St. Zeichnen für U. III bis O. I., Stenographie 1—2 St. in O. III und 1 St. in U. II, Englisch und Hebräisch je 2 St. in O. II und U. I und 1—2 St. in O. I.

Abgeschlossen Anfang Januar 1892.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.

Von Zeitschriften, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit Ende August zugegangen:

Pedagogisk Tidskrift, XXVII årgången, utgifven af Enar Sahlin: 9—12 häftet.

Educational Review edited by N. Murray Butler. 1891. No. 8—10.

Moskauer „Philologische Rundschau“, herausgeg. von Adolph u. Appelroth. I. Jahrgg. Heft 1 u. 2.

Gymnasium, herausgegeben von Wetzel, IX Jahrgang Nr. 16—24, X Jahrgang Nr. 1.

Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens, herausgegeben von J. B. Meyer, 1891, Nr. 9—12.

Pädagogische Warte I Jahrgg. Nr. 1. 5. 6. 14.

Der uns zur Besprechung zugesandten Schriften ist eine so große Menge, daß es bei dem Umfang der Zeitschrift vollkommen unmöglich ist, wirkliche Beurteilungen von ihnen allen zu geben. Wir werden aber im nächsten Heft von denen, die nicht kritisiert werden können, wenigstens die Angabe von Titel, Umfang und Preis, sowie kurze Bezeichnung des Inhalts bringen.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

